



EDMOND DREYFUS-BRISAC

Rédacteur en chef
de la *Revue internationale de l'Enseignement*

L'ÉDUCATION NOUVELLE

ÉTUDES DE PÉDAGOGIE COMPARÉE

SECONDE SÉRIE

PARIS
G. MASSON, ÉDITEUR
LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE
120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

M DCCC LXXXVIII

L'ÉDUCATION

NOUVELLE

ÉTUDES DE PÉDAGOGIE COMPARÉE

SECONDE SÉRIE

DU MÊME AUTEUR

L'Université de Bonn et l'Enseignement supérieur en Allemagne. (Hachette, 1879).

L'Éducation nouvelle (1re série). — *Études de pédagogie comparée.* (G. Masson, 1882).

De la Liberté d'Enseignement. (G. Masson, 1883).

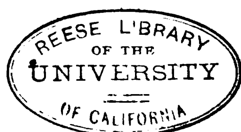
EDMOND DREYFUS-BRISAC

Rédacteur en chef
de la *Revue internationale de l'Enseignement*

L'ÉDUCATION
NOUVELLE

ÉTUDES DE PÉDAGOGIE COMPAREE

SECONDE SÉRIE



PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1888

PRÉFACE

Ce livre où nous réunissons une nouvelle série d'articles publiés dans la *Revue internationale de l'Enseignement,* se divise en trois parties bien distinctes : une partie historique, où sont exposées les doctrines des assemblées et des hommes d'État de la Révolution française sur l'éducation nationale ; une partie, en quelque sorte politique, où l'on traite de la liberté d'enseignement et des conditions de son existence ; une partie critique où l'on rend compte de quelques-uns des ouvrages les plus importants qui ont paru dans ces dernières années, soit en France, soit en Allemagne, sur le haut enseignement.

De ces trois parties, les deux premières ont

entre elles une étroite et intime relation. On verra en effet qu'en revendiquant, comme un droit, pour l'individu, la liberté d'enseignement, et qu'en assignant à l'État, comme un devoir, la mission d'assurer, par un vaste système d'écoles publiques, la continuité d'une forte éducation nationale, nous restons fidèle aux traditions de la Révolution française, et aux idées exprimées, pour la première fois, avec la clarté et l'énergie d'une conviction sincère, dans tous les rapports législatifs, depuis la réunion de l'Assemblée Constituante, jusqu'à la chute du Directoire. Ce que nous écrivions il y a quelques années, nous le pensons encore aujourd'hui. Nos idées n'ont pas varié. Nous conservons le même culte filial pour la République et pour la Liberté. Nous n'avons rien à ajouter, rien à retrancher à des études qui affirment, en ces hautes questions, avec une netteté suffisante, notre profession de foi.

La troisième partie de notre livre est loin de nous contenter pleinement. Nous devons répéter ici ce que nous disions naguère en publiant le premier recueil de nos articles sur l'*Éducation*

nouvelle. Ces études n'ont pas été composées d'après un plan préconçu; d'excellents ouvrages n'y sont pas analysés; d'importantes questions n'y sont pas traitées. Parmi les sujets que les hasards de la polémique ont placés sous notre plume, il en est plus d'un sur lequel nous n'avons pas dit toute notre pensée. Nous avons parlé à plusieurs reprises de l'éducation secondaire des filles, et de l'enseignement spécial; mais que de choses à ajouter sur la loi Camille Sée, à laquelle il faut, dès aujourd'hui, marquer une place dans l'histoire de la civilisation en France. Cette réforme dont il n'est que juste de faire, pour une large part, honneur à un seul homme, est une preuve consolante de l'action que la volonté individuelle peut exercer sur l'évolution sociale.

Pour combler, dans une certaine mesure, les lacunes de notre livre, nous apportons ici quelques réflexions nouvelles sur l'enseignement spécial et quelques aperçus sur d'autres questions à l'ordre du jour: universités provinciales, service militaire dans ses rapports avec l'enseignement, agrégations de droit et de médecine.

La question de l'Enseignement spécial a été mal comprise par nos publicistes[1], mal posée par l'administration, mal résolue par le Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Dans les nombreux écrits, livres ou brochures, qui ont paru sur la matière, on a trop souvent confondu des choses très différentes : la réforme de l'enseignement classique, la dualité et l'uniformité des programmes, la création de *Realschulen* et le développement des écoles de commerce et d'industrie. Dans les bureaux ministériels, on s'est trop hâté de « faire quelque chose », on a cédé trop vite à un mouvement d'opinion plus artificiel que réfléchi, on est parti sans savoir où, on est entré en guerre sans plan de campagne. Dans le Conseil supérieur, on n'a su ni accepter bravement le projet ministériel ni le repousser hardiment, on a disserté moins sur le fond des choses que sur le sens des mots; on a ébauché une œuvre laide et bâtarde, sorte de construction sans façade, sans péristyle, d'un accès difficile,

1. C'est ici le cas de rappeler qu'il n'y a pas de règle sans exceptions.

et qui ne semble appropriée à aucune destination nettement définie.

L'administration a décidé que certains collèges et de nouveaux lycées à Paris ou près de Paris seraient consacrés au nouvel enseignement ; il aurait mieux valu y réunir des boursiers d'enseignement secondaire, soumis enfin au contrôle sérieux et à la discipline sévère que leur situation privilégiée justifierait absolument.

On a accordé par avance aux futurs bacheliers de ce même enseignement une partie des avantages réservés jusqu'à présent aux bacheliers de l'Enseignement classique. Il eût été préférable de déposséder le baccalauréat classique de privilèges peu justifiés et de lever les barrières qui ferment à des jeunes gens très bien doués et suffisamment instruits, l'accès d'un nombre considérable d'emplois. Il est du devoir de l'État qui tient, par les examens, la clef de toutes les carrières, de mettre une bonne fois au rebut ces sortes de passe-partout et de réduire au minimum la faveur et l'arbitraire en établissant un concours spécial à l'entrée de

chaque fonction d'ordre administratif et technique.

Mais pour en revenir au principe même de l'Enseignement spécial, nous croyons qu'il est indispensable, avant tout essai de réforme, de distinguer nettement les divers éléments de cette question si complexe, de bien délimiter le terrain où l'on veut s'engager, de marquer exactement le but que l'on désire atteindre. Êtes-vous partisan d'une éducation générale qui prépare indirectement à toutes les carrières, ou préférez-vous des enseignements professionnels, qui préparent directement l'un aux carrières dites libérales, l'autre au commerce et à l'industrie? Si vous admettez deux types d'enseignement, faut-il créer pour chacun de ces types des écoles spéciales ou faut-il les réunir dans le même institut? Les plans d'étude de ces deux ordres d'enseignement doivent-ils avoir une base commune ou la séparation des programmes et des méthodes doit-elle s'opérer dès le début? Attacherez-vous des privilèges spéciaux et divers aux diplômes qui couronnent les études des deux catégories d'écoles?

L'un de ces diplômes sera-t-il plus particulièrement privilégié?

Si vous vous prononcez, au contraire, pour l'*École unique,* quel sera le plan d'études? Êtes-vous conservateur, progressiste, révolutionnaire? Voulez-vous réserver aux langues anciennes la place d'honneur dans les programmes, ou y admettre les enseignements nouveaux sur un pied d'égalité, en rendant l'étude du grec facultative, ou substituer à la vieille éducation une éducation moderne où les langues vivantes se substitueront purement et simplement aux langues mortes? Il resterait encore, dans ces trois hypothèses, à faire la part des lettres et des sciences et à résoudre le problème si difficile de la bifurcation.

Voilà bien des questions, et cependant le questionnaire n'est pas épuisé. On peut se demander par exemple, si la création de deux types d'enseignement doit entraîner un nouveau remaniement des programmes classiques. Il est clair, en effet, que les partisans du dualisme se placent à des points de vue très différents. Les uns, peu favorables à l'enseignement classique qui ne leur paraît

plus répondre à tous les besoins de la société moderne, cherchent à lui opposer la concurrence d'un enseignement plus jeune, plus vivant, d'une utilité plus sensible et plus immédiate. Les autres, au contraire, très convaincus de la supériorité des études classiques, mais aussi très effrayés de l'importance croissante des nouveaux enseignements, s'efforcent de les refouler dans des écoles destinées, dans leur pensée, à recueillir les intelligences inférieures, et servir de refuge à tous les fruits secs de nos collèges. D'autres enfin, épris de la mesure en toute chose, et ennemis de l'uniformité, n'ayant d'ailleurs devant les yeux aucun but très défini, assignent en quelque sorte aux nouveaux instituts le rôle de canaux d'écoulement par où se déverserait le trop-plein de nos écoles secondaires. Autant de points de vue divers, autant de solutions différentes. Notre intention n'est pas d'indiquer ici nos préférences ; nous pensons l'avoir fait ailleurs[1] assez claire-

1. Voir *l'Éducation Nouvelle* (G. Masson édit. 1882), pages 127 à 130, 141 à 151, et, dans le présent volume, notre étude sur *La Question du Latin*.

ment. Mais il nous a paru bon de montrer que la réforme de l'Enseignement dit spécial n'est pas de celles qu'on peut réaliser à la hâte et à l'aventure.

Il serait également fâcheux de prendre prétexte d'une réforme, plus ou moins sérieuse, de cette nature, pour remanier à nouveau les programmes classiques. De ce que l'enseignement des langues modernes et des sciences doit occuper la place principale dans nos *Realschulen*, il ne résulte nullement qu'il faille les reléguer au second plan dans nos *gymnases*. Aujourd'hui la science est à la racine de tout. Quant aux langues vivantes, les historiens, les jurisconsultes, les médecins, les savants dans toutes les sciences, n'ont pas moins besoin de les connaître que les industriels et les commerçants. A la dernière séance ordinaire du Conseil supérieur, un membre invitait l'administration à présenter un nouveau projet pour rendre aux langues anciennes, dans les programmes classiques, la suprématie que la réforme, si avisée, de M. Ferry, leur a fait perdre. Est-il vrai que le directeur de

l'Enseignement secondaire ait pris à cet égard un engagement formel? Nous ne pouvons le croire; car il nous paraît que si le Conseil supérieur a toute compétence pour réformer le détail des programmes et faire prévaloir les meilleures méthodes, il dépasserait ses attributions en arrêtant, dans leurs grandes lignes, les plans généraux de nos écoles secondaires. C'est là une question véritablement nationale, que le Parlement seul a qualité pour trancher et qui devrait être résolue non par arrêtés, pris en Conseil, mais par des lois et des décrets.

L'Université de Paris et les Universités provinciales sont en voie de formation. Le décret du 28 décembre leur a donné, comme don de joyeux avènement, la liberté. Qu'elles sachent s'en servir, non pas seulement pour étendre leur légitime influence, pour demander au trésor de l'État et des villes les sacrifices nécessaires, mais aussi pour se réformer et se régénérer elles-mêmes, pour rajeunir les vieux enseignements, pour en créer de nouveaux, pour répandre autour d'elles,

comme un foyer toujours allumé, la lumière et la vie.

Décentralisation et concentration, tout le programme et l'avenir de la réforme universitaire tient dans ces deux termes. C'est à l'administration d'achever énergiquement et rapidement la concentration. C'est aux nouvelles Universités de faire jaillir de la décentralisation, comme d'une source vive, les progrès féconds, les initiatives hardies. Qu'il s'établisse entre elles un noble courant d'émulation ! Avec Paris même la rivalité est désirable, la lutte est possible. C'est avec joie que je trouve à Bordeaux, à Lyon, des Facultés qui supportent la comparaison avec les écoles correspondantes de la capitale. Je parle des maîtres et de l'Enseignement. Le nombre des étudiants ne signifie pas tout. De ce côté, Paris conservera longtemps sa formidable avance, il faudra bien des années pour rapprocher les distances. Mais si le décor y est plus beau, la scène plus vaste, la salle plus remplie, la représentation n'est pas toujours meilleure. Une suite de concours entre les élèves des diverses Facultés de

droit le montrait naguère d'une façon décisive. Ce sont là des souvenirs encourageants.

Les Universités provinciales connaissent mieux que nous leurs besoins et leurs ressources. Elles sont majeures et nous n'avons pas de conseils à leur donner. Si toutefois elles veulent bien écouter la voix d'un ami, j'oserais attirer brièvement leur attention sur quelques points.

Qu'elles ne cherchent pas trop à s'imiter les unes les autres. Qu'elles s'imprègnent, au contraire, de la savoureuse odeur du terroir, qu'elles s'inspirent franchement de l'esprit local et des besoins régionaux. C'est par ce cachet d'origine qu'elles affirmeront le mieux leur individualité et qu'elles se concilieront dans la sphère naturelle de leur action, les plus durables, les plus utiles sympathies.

Corps de Facultés, qu'elles fassent des docteurs. C'est là une ambition, un but qu'elles ne doivent pas perdre des yeux, vers lequel elles doivent tendre avec une énergie et une ténacité indomptables. Pour l'atteindre il faut employer

tous les moyens et ne reculer devant aucun sacrifice. Enseignements variés, bourses, prix, distinctions honorifiques, tous ces appâts combinés ne seront pas de trop. Que la soutenance des thèses réunisse toujours la Faculté tout entière; que la délivrance du diplôme soit la plus belle des fêtes académiques.

Je voudrais enfin que nos jeunes Universités aient constamment sous les yeux l'exemple des Universités allemandes. C'est le meilleur des modèles. L'histoire et le spectacle de ces incomparables institutions leur fera voir les grands, les incessants, les innombrables services que peut rendre à la science et à la patrie la force de l'association vivifiée par l'esprit de liberté. Dans la dernière discussion du budget de l'instruction secondaire au Sénat, M. Berthelot, notre admirable ministre, répondant à un ancien grand maître de l'Université, M. Bardoux, comparait les programmes français aux programmes prussiens : « Toujours l'Allemagne ! » s'écria un membre de la droite. Oui, toujours l'Allemagne. Nous savons bien pourquoi.

La question du service militaire est extrêmement délicate et ardue. Ici plus qu'ailleurs, peut-être, il est nécessaire de bien poser la question, de marquer nettement les intérêts et les opinions en présence.

Pour l'enseignement primaire, la question est surtout religieuse ou, si l'on veut, politique, puisque aujourd'hui encore les partis réactionnaires, dans l'espoir de faire équilibre au progrès républicain, s'obstinent à jeter dans le même plateau de la balance le double poids des préjugés ultramontains et monarchistes. L'Église en proclamant, d'une part, son indépendance vis-à-vis de l'État, en revendiquant, d'autre part, des faveurs pour ses clercs, affiche des prétentions vraiment inconciliables. Elle ne peut être à la fois dans l'État et hors de l'État. Il est absurde d'admettre qu'elle fasse de l'opposition à l'ordre établi et qu'elle obtienne pour les siens le traitement, à certains égards privilégié, des fonctionnaires publics.

Pour l'enseignement secondaire et supérieur, le problème a un caractère social au premier

chef. Le principe de l'égalité est ici aux prises avec les intérêts de ceux qui représentent ou qui sont censés représenter la haute culture scientifique et littéraire. Ces catégories intellectuelles sont à peu près les mêmes que celles qui réclamaient autrefois, en matière électorale, « l'adjonction des capacités ».

Concilier ce principe si puissant et ces intérêts si respectables n'est pas chose aisée. On ne peut demander à nos députés de maintenir, sous une forme déguisée, l'institution, si justement impopulaire, du volontariat d'un an. Nous ne croyons pas cependant que le suffrage universel, si susceptible sur toutes les questions qui touchent à l'égalité, se refuserait systématiquement à admettre un petit nombre d'exemptions, totales ou partielles, au profit de l'élite de notre jeunesse. La difficulté est de trouver un *criterium* sérieux de capacité et de savoir. Le titre de bachelier offre-t-il des garanties suffisantes? Aucune personne compétente et sincère n'oserait le soutenir. Pour un jeune homme de talent qui peut rendre des services à son pays, vous favo-

risez dix-neuf inutiles. Nous connaissons de grands professeurs, des savants de premier ordre, ceux mêmes qui réclament avec le plus d'énergie des immunités pour le plein et harmonieux développement des hautes études, dont la verve ne cesse de s'exercer sur ces pauvres bacheliers de l'enseignement classique. Dans une aristocratie, comme la Prusse, où la loi établit des classes de censitaires, des classes d'électeurs, on a pu aussi, pour le service militaire, créer une classe de privilégiés. Encore cette faveur n'est-elle pas accordée de préférence aux anciens élèves en grec et en latin; un ensemble de dispositions, qu'il serait trop long d'expliquer ici, permettent de l'étendre à toute la bourgeoisie aisée, aux fils de commerçants et d'industriels aussi bien qu'à ceux qui se destinent aux études universitaires. Mais notre démocratie ne veut plus de privilèges aussi étendus; les exceptions auxquelles elle pourrait se résigner ne seraient établies dans tous les cas qu'en faveur de l'intelligence et du travail. Un baccalauréat quelconque ne suffira plus. Réservera-t-on le privi-

lège aux élèves des Facultés et des hautes écoles? Le nombre en est grand. Combien d'entre eux auraient des titres honnêtes à cette récompense nationale, et comment se ferait le départ de cette élite? M. Berthelot a défendu, devant la commission parlementaire de l'armée, un projet de sélection; mais il n'a pas encore indiqué à quels signes se reconnaîtraient les élus. La Commission d'ailleurs a rejeté de prime abord sa proposition, elle réserve toutes ses grâces pour l'École normale. Cette faveur n'est pas justifiée. L'École normale n'est plus aujourd'hui qu'un collège de boursiers d'Enseignement supérieur. Les facilités d'études et les avantages de toutes sortes qui s'y trouvent réunis sont une prime, à notre avis, plus que suffisante au concours qui en ouvre l'accès.

En somme, nous croyons qu'on trouvera difficilement une formule législative qui concilie à la fois les principes et les intérêts. Il vaudrait mieux mettre, chaque année, tout le contingent à la disposition du ministre de la guerre, qui prendrait, d'accord avec ses collègues des autres

ministères, telles mesures individuelles ou tels arrêtés qu'ils jugeraient utiles au progrès des sciences et des arts, du commerce et de l'industrie. Cette solution aurait l'avantage de ne pas créer des catégories légales de privilégiés. Quant à nous, nous ne sommes pas formaliste. Partisan réfléchi de l'égalité et très convaincu que le haut enseignement revendique pour les siens une grande faveur, nous ne désirons pas moins que cette faveur lui soit accordée, mais nous lui demandons en même temps de s'en rendre digne.

Rien n'a plus grand air que l'agrégation de droit et l'agrégation de médecine. Cependant, en étudiant de près le fonctionnement de ces deux institutions, on y découvre bien des vices cachés.

Pour être choisi, au concours, agrégé en droit, il faut avoir composé et discouru — discouru surtout — sur le droit romain et sur le Code civil français. Les autres matières n'ont que peu d'importance. Ce programme de concours est d'ailleurs calqué exactement sur celui des cours de nos Facultés de droit. Dans ces dernières années on a

créé, un peu au hasard, un bon nombre d'enseignements nouveaux; mais le droit romain, assez approfondi, est resté, avec l'explication élémentaire de notre Code civil, la base de l'enseignement tout entier. Interrogez certains professeurs, ils vous diront nettement que ces deux branches d'études ont seules de l'importance pour développer le sens juridique et former le jurisconsulte. C'est là le vrai repas, la viande de la Faculté; le reste n'est que dessert, entremets et hors-d'œuvre. Cette opinion qui est soutenue par des hommes très respectables, par les patriarches de nos Facultés, pouvait être juste, au premier tiers de ce siècle, à l'époque où ces savants maîtres commençaient leurs études. Mais depuis, le monde a tourné, la science a marché, de nouveaux besoins sociaux se font sentir chaque jour avec plus de force.

Les beaux temps du droit romain sont passés. Cette terre sainte des jurisconsultes a été retournée, labourée, moissonnée dans tous les sens. Histoire ou commentaire, tout a été découvert, expliqué, imaginé, développé, ré-

sumé, quintessencié. L'horizon même des hypothèses, si vaste et si agréable aux regards des érudits, paraît aujourd'hui fermé. Pour tout dire en un mot, c'est une étude finie.

Le Code civil est à cette heure presque entièrement fixé par la jurisprudence. Au Palais, on cite les arrêts, on ne discute plus guère la question de droit. Les grands commentaires ont été écrits, il ne reste plus qu'à les mettre au courant : travail inférieur sur l'œuvre d'autrui. Est-ce à dire que l'étude du droit civil a perdu son attrait, qu'elle n'a plus d'avenir? Tel n'est pas notre avis. Il n'est pas impossible de la rajeunir, de lui rendre son lustre et son éclat d'autrefois par une familiarité plus étroite avec les sources, avec nos anciennes coutumes, avec la langue si originale et si gauloise de nos vieux jurisconsultes, et aussi par des rapprochements continuels avec la législation des pays étrangers. Nous voudrions surtout que les professeurs n'hésitassent pas à discuter les principes de notre droit civil. Après tout, nos étudiants sont des hommes, on les traite trop souvent comme des

écoliers. Il vaut mieux raisonner avec eux que de les abandonner, sans défense, à leurs chimères.

On nous dira que cela se fait déjà, dans une certaine mesure. Nous le savons bien. Mais, à part de précieuses exeeptions, l'Enseignement actuel est trop élémentaire, trop timide, trop peu historique, pas assez philosophique. Les manuels bien faits permettent trop aisément de s'en passer. Voilà pourquoi beaucoup d'étudiants désertent les amphithéâtres. Ce ne sont pas des modifications de détail que je désire, c'est une nouvelle distribution des études, c'est une refonte complète des méthodes et des programmes. Actuellement, le droit ne s'enseigne à l'École ni comme une science, ni comme un art. C'est une pauvre éducation pour l'esprit et une médiocre initiation à la pratique. En vérité, cela n'est pas assez.

Ce qui contribuera surtout à relever le niveau de l'Enseignement, ce sont les enseignements nouveaux dont je parlais tout à l'heure : histoire du droit, droit commercial et industriel, droit civil comparé, droit pénal comparé, droit

politique comparé, etc. Mais l'agrégation actuelle ne forme encore que des civilistes et des romanistes. On sait que les chaires sont données, à l'ancienneté, aux agrégés. Pas un agrégé qui ne devienne tôt ou tard professeur en titre, et l'enseignement auquel il sera appelé ne sera presque jamais celui qu'il aurait choisi et auquel l'avaient préparé ses études antérieures.

Un autre abus, des plus curieux, s'est perpétué dans le recrutement du personnel des Facultés de droit. Il était d'usage de n'appeler à Paris comme agrégés que les deux premiers lauréats du concours d'agrégation. Comme la Faculté de Paris ne présente, en cas de vacance de chaires, que des agrégés parisiens, tout espoir d'arriver dans la capitale était interdit aux professeurs de Facultés de province, et aux agrégés qui n'avaient pas obtenu au concours le premier ou le second rang. Or, s'il n'est pas facile de passer agrégé au premier concours, il est très rare de tenir à ce premier concours la tête des candidats. En sorte qu'un agrégé qui avait réussi au premier concours, mais qui n'avait pas été classé premier ni

second, se voyait préférer un concurrent qui avait échoué à ce même concours, mais qui avait été reçu l'année suivante dans les premiers rangs. Cela se passe-t-il encore, à l'heure, à la minute où nous écrivons; nous avouons ne pas le savoir, mais cela s'est passé longtemps ainsi, et cet abus étrange, par une conséquence heureuse et inattendue bien que logique, a rehaussé singulièrement le niveau des Facultés provinciales. Ce fait est de bonne augure pour le développement de nos Universités, mais il explique en même temps, dans une certaine mesure, l'abaissement des études à l'École de Paris. Cette éclipse, nous l'espérons, sera passagère, nous en avons pour garants la composition actuelle du corps enseignant, l'esprit de sage réforme qui souffle de partout sur le haut enseignement et qui le poussera vers des destinées meilleures.

L'agrégation de médecine, institution toute parisienne, et qui n'assure qu'incidemment le recrutement des Facultés provinciales, est un concours qui a cessé — disons-le de suite et

nettement — d'offrir des garanties suffisantes d'impartialité. Pour bien comprendre qu'un jury, composé de professeurs et d'agrégés, c'est-à-dire d'hommes parfaitement compétents et honorables, ait pu, je ne dis pas aujourd'hui, ni toujours, mais à des époques données, se laisser aller à des choix ou à des exclusions qui blessent l'équité et trahissent le devoir professionnel, il faut avoir été élevé dans le sérail, il faut connaître les arrière-pensées, les ambitions secrètes qui dirigent, parfois à leur insu, la décision des juges les plus intègres. On veut devenir professeur, être de l'une ou de l'autre Académie, plaire à de grands personnages, venger ses rancunes de savant, se faire chef d'école en attirant autour de soi, dans la Faculté, une clientèle docile, que sais-je; toutes ces raisons, réunies ou séparées, exercent ici une action si forte, si irrésistible, qu'on finit par s'y soumettre comme à la fatalité et à se l'avouer à soi-même et même aux autres avec une franchise qui serait qualifiée ailleurs de cynisme, mais qui, paraît-il, dans cet ordre de faits, ne mérite pas ce nom. C'est un péché

d'habitude qui ne révolte plus même les âmes les plus délicates. On y est si bien accoutumé qu'il semble presque de mauvais goût, même de la part des intéressés, des sacrifiés, de s'en exprimer avec quelque amertume. A peine a-t-on le droit de maudire ses juges pendant vingt-quatre heures. De quoi vous plaignez-vous donc, candidat malheureux d'un concours que personne ne prend plus au sérieux? Vous saviez bien que vos maîtres ne se trouvaient pas dans le jury, que vous ne seriez pas soutenu, qu'une majorité se formerait contre vous. Si vos concurrents avaient été victimes des mêmes procédés que vous nous reprochez, n'auriez-vous pas trouvé le dénouement très naturel, très légitime? Apprenez à souffrir la loi commune. Est-il, après tout, si coupable, ce maître qui prête un appui efficace à des élèves qui lui font cortège, qui travaillent à sa gloire, qui lui ont voué, comme au Dieu de la médecine, un culte idolâtre? Chaque candidat d'ailleurs aura son tour, il n'a qu'à patienter trois, six années au plus. C'est moi aujourd'hui, ce sera vous demain. Et puis, que n'avez-vous

frappé à la bonne porte! Il ne s'agit pas de choisir le maître le plus savant, mais celui qui pousse le mieux ses élèves. Soyez intelligent, instruit, bon clinicien, habile en l'art de bien dire, cela est excellent; mais, avant tout, montrez de la diplomatie. Nos jurys sont des congrès. On n'y parle pas droit, équité, justice; mais intérêts, transactions, compromis, et telle personne que vous connaissez y a su, plus d'une fois, déployer tous les artifices et toute la souplesse d'un Talleyrand.

Le tableau que nous venons de tracer n'est malheureusement pas poussé au noir. Nous devons ajouter que beaucoup de maîtres déplorent un état de choses qu'il n'a pas dépendu d'eux de faire cesser. Ils reconnaissent que l'agrégation réorganisée pourrait porter de meilleurs fruits. Quant aux esprits superbes qui traitent légèrement ces cas de conscience, il serait assurément naïf de chercher à les convertir.

C'est avec regret que je m'attaque à une institution par où se recrute la vénérable École de Paris. J'ai le plus profond respect pour cette

Faculté, encore sans rivale en France, qui semble, il est vrai, avoir traversé sa phase la plus brillante, mais qui compte encore tant de professeurs éloquents, de cliniciens de haute valeur, et, à défaut de savants de premier ordre, des érudits, des vulgarisateurs d'une incontestable autorité. Mais je n'ai pas voulu me taire, parce que je crois le moment venu de dire tout haut ce que bien des personnes pensent tout bas, et d'ouvrir une discussion publique sur des tendances dangereuses et vraiment immorales qui compromettent le renom de la Faculté et qui menacent l'avenir des hautes études médicales.

PREMIÈRE PARTIE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE SOUS LA RÉVOLUTION

I

LES PRINCIPES
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

I

LES SOURCES. — LES PRÉJUGÉS. — LES PRINCIPES

Je n'ai pas l'intention d'écrire l'histoire de l'enseignement sous la Révolution. Cette histoire a été faite en partie par M. Guillaume à l'article *Convention,* dans le *Dictionnaire de pédagogie*[1]. L'exposé lumineux de ce consciencieux écrivain éclaire les

1. *Dictionnaire de pédagogie*, publié sous la direction de F. Buisson, 1re partie, pages 520-571. Paris, librairie Hachette (en cours de publication). Je n'ai pas besoin de signaler à nos lecteurs le remarquable article de M. Beaussire, nº du 15 octobre de la *Revue internationale de l'Enseignement* (pages 397 et suivantes).

hommes et les situations, il présente les faits dans un ordre historique qui n'a rien d'arbitraire; il permet de s'orienter à travers les incidents, souvent imprévus, qui ont précédé ou suivi le dépôt des rapports, la discussion des projets de loi, et qui ont déterminé bien des votes. Recommencer ici ce travail serait une besogne inutile, ce serait même une erreur. Car l'étude de M. Guillaume, si je ne me trompe, conduit à cette conclusion, qu'il serait injuste et en même temps contraire aux procédés d'une saine critique, de juger, je ne dis pas l'œuvre, mais les idées des hommes de la Révolution en matière d'éducation, par les incidents parlementaires qui ont pu surgir à un moment donné de la crise révolutionnaire et qui ont entraîné le vote de lois qui, ne répondant pas aux intentions de la majorité, ont été presque immédiatement rapportées ou n'ont eu qu'une existence éphémère. Pour me servir d'un exemple bien frappant, le plan Lepelletier, voté le 13 août 1793 sur la recommandation de Robespierre et qui décrétait l'éducation en commun, ne reçut jamais un commencement d'exécution, et la Convention lui substitua quatre mois plus tard, le 19 décembre, sous la pression du même Robespierre, le projet Bouquier, qui établit la liberté absolue d'enseignement et réduit l'instruc-

tion publique à néant[1]. Il est manifeste que ces deux lois de circonstance ne représentent pas plus la moyenne des idées révolutionnaires sur l'éducation, que la profession de foi d'athéisme de Jacob Dupont n'est l'expression des sentiments de la majorité des amis du régime nouveau. Le meilleur moyen de connaître la pensée révolutionnaire en ces questions, c'est de n'attacher qu'une importance secondaire à chaque fait, à chaque acte considéré isolément, de ne pas s'inquiéter si tel ou tel vote a été arraché par surprise à l'excitation ou à la lassitude d'une Assemblée sans cesse battue par l'émeute, divisée contre elle-même et unie seulement, par un effort de patriotisme qui est son éternelle gloire, contre l'étranger; il faut étudier dans leur ensemble tous les projets qui ont été proposés, qu'ils aient été ou non convertis en lois, s'assurer de leur provenance et ne leur reconnaître qu'une valeur proportionnelle au mérite des hommes ou des groupes parlementaires qui en ont été les auteurs; il faut surtout rechercher si tous ces documents, tous ces témoignages historiques sont inspirés du même

1. Projet de loi Bouquier: « Section I, art. 1er. — L'enseignement est libre. — » « Section III, art. 3. — Ils (les instituteurs) seront salariés par la République à raison du nombre d'élèves qui fréquenteront leurs écoles. »

esprit, s'il est possible d'en dégager des principes élevés et communs à tous, des idées pratiques et acceptées par le plus grand nombre, ou s'il faut se résigner à n'y voir qu'un amas confus de vues chimériques ou superficielles, de doctrines malsaines et violentes dictées par l'ignorance et le fanatisme.

Nous devons avouer qu'*a priori,* avant de consulter cet ensemble de documents, nous avions peine à nous ranger, je ne dis pas aux préventions intéressées des partisans de l'ancien régime qui répudient tous les legs de la Révolution comme entachés de violence ou d'erreur, mais même à l'opinion raisonnée et impartiale d'un grand nombre de critiques. qui, tout en rendant hommage (pour ne parler que d'enseignement), aux bonnes intentions de l'Assemblée constituante et même de la Législative, semblent envelopper l'œuvre générale des Assemblées révolutionnaires et particulièrement de la Convention, dans un même reproche d'impuissance, et répudier comme autant de rêveries chimériques les conceptions de leurs membres les plus illustres. Il me paraissait injuste d'accuser d'impuissance la Convention, qui, au milieu de périls et d'embarras de toutes sortes, a, dans l'espace de moins de quatre années, rendu cinquante décrets sur l'instruction publique, créé non pas seulement les écoles cen-

trales, son œuvre la plus contestée, mais aussi, pour me servir des expressions de Chaptal, conservé le dépôt précieux des Arts et Métiers, formé le plus bel établissement de musique qui existe en Europe, établi les écoles de médecine, conçu et exécuté le vaste plan de l'École polytechnique, accordé un asile et les secours de l'instruction aux sourds et muets, ouvert des leçons publiques à la Bibliothèque nationale pour l'enseignement des langues orientales, établi deux écoles d'économie rurale, organisé, sous le titre d'écoles de services publics, un enseignement complet pour l'artillerie, le génie, les ponts et chaussées, les mines, la géographie et la navigation, et réuni dans un même lieu et comme dans un même temple, sous le nom d'Institut, les sciences, les arts et la littérature. Ce reproche d'impuissance me paraissait d'autant moins justifié que nous savons par l'expérience des Assemblées contemporaines, dans tous les pays, combien l'enfantement d'une loi est laborieux, et comment de simples questions de procédure suffisent parfois à paralyser l'œuvre des commissions ou à retarder les votes du parlement. Il nous était bien difficile également de dénier tout esprit pratique à des hommes qui, en si peu de temps, avaient su faire sortir de terre des arsenaux et des armées et organiser la victoire, qui

avaient jeté les bases de l'instruction supérieure, telle qu'elle existe aujourd'hui, qui avaient su grouper soit à l'École normale de l'an III, soit dans la commission temporaire des arts, des savants comme Lagrange, Laplace, Monge, Volney, Daubenton, Berthollet, Vicq d'Azyr, Corvisart, Portal, en un mot un groupe d'hommes supérieurs tels qu'aucun de nos établissements modernes d'instruction ne peut en offrir de semblable. Le résultat de mon enquête approfondie a confirmé mes prévisions, et j'espère pouvoir démontrer que l'ensemble des projets des Assemblées révolutionnaires n'a rien de chimérique, qu'il renferme des idées fécondes, que les hommes de tous les partis peuvent approuver, et des solutions plus libérales et aussi pratiques que celles que le Consulat et l'Empire ont eu la force de faire prévaloir. Mais ce que je voudrais faire ressortir, dans ce premier article, en appuyant mon raisonnement sur de nombreuses citations, c'est l'unité d'inspiration, la volonté consciente d'elle-même qui domine tant de vues en apparence divergentes, ce sont les principes supérieurs qui se sont trouvés en conflits dans les diverses Assemblées, c'est la conception politique qui a survécu à tant de révolutions et reste encore debout comme un piédestal de granit au milieu de marbres brisés.

« Un plan général d'éducation nationale », tel est, sous une forme laconique et un peu vague, le vœu qui se retrouve dans tous les cahiers de la noblesse et du clergé aussi bien que dans ceux du tiers état. Il est clair que tous les ordres n'entendent pas ce mot réforme dans le même sens, et envisagent à des points de vue opposés cette idée d'une éducation nationale. Cela ressort, est-il besoin de le faire remarquer? de l'esprit général des instructions du tiers état et des doléances et remontrances du clergé; il y a cependant ceci de curieux à noter, qu'on ne trouve pas dans les cahiers du tiers les développements et les explications que l'importance du sujet appelait naturellement, et qu'il était permis d'attendre d'esprits empreints de la philosophie du XVIIIe siècle et de la littérature encyclopédiste, si riche en ouvrages d'éducation. Ce n'est guère, à notre connaissance, que dans quelques cahiers, par exemple dans ceux des bailliages de Nemours [1], du

1. « Il faut donc que l'instruction publique soit extrêmement favorisée; qu'il n'y ait pas un village qui n'offre aux habitants un maître ou une maîtresse d'école capable de montrer aux enfants à bien lire et à bien écrire, ainsi que les principes de l'arithmétique, de l'arpentage et de toutes les espèces de toisé; qu'il n'y ait pas une petite ville où ne se trouve un collège dans lequel les enfants puissent recevoir soit gratuitement, soit pour une dépense modérée, des instructions plus étendues sur les sciences utiles et particulièrement sur les principes de la morale et sur la connaissance des droits et des lois; qu'il n'y en ait pas une grande où les mêmes con-

bourg de Cucuron (sénéchaussée d'Aix), du bailliage de Vouvant, de la sénéchaussée de Rennes, et du tiers état de Bordeaux, que les principes sont posés avec précision et que les conséquences sont déduites avec quelque détail. Encore les documents auxquels je fais allusion se rapportent-ils plus spécialement à la réforme de l'enseignement secondaire, à la nécessité d'introduire les nouvelles méthodes d'instruction dans les collèges et d'y développer l'enseignement des sciences, de la morale et de la législation. Les électeurs du clergé sont, au contraire, plus explicites, et les cahiers rédigés à Paris, à Reims, à Rodez, à Laval, à Dijon, à Dôle, à Lyon et dans quantité d'autres villes ou provinces, sont unanimes à déplorer l'expulsion des Jésuites, à réclamer pour les évêques et les curés un droit de surveillance sur les écoles primaires, les collèges et même les établissements particuliers d'instruction [1], et à recom-

naissances ne soient pas encore plus développées ; que les Universités suivent le même esprit, que les Académies soient invitées par le Gouvernement à le répandre et chargées de proposer au concours les sujets des livres classiques destinés à la jeunesse, et d'adjuger des prix considérables aux auteurs qui réussiraient le mieux dans la composition de ces livres, qu'un conseil du roi soit perpétuellement occupé à donner une impulsion patriotique et les encouragements convenables à tous ces établissements si nécessaires, et qu'il soit obligé de rendre compte aux Etats Généraux de son travail... » (Cahier du tiers état du bailliage de Nemours.)

1. « L'éducation publique ayant une influence si marquée sur le

mander la suppression du plus grand nombre des Universités de province.

La création d'écoles primaires dans les paroisses en proportion de leur étendue, la réforme des écoles de droit et de médecine, l'abolition des dispenses d'études, une organisation plus sérieuse des examens dans les Facultés, la suppression des frais de grades et de diplômes, la création de chaires de droit public et national dans les Universités et d'accouchement dans les grandes et même les petites villes, des garanties de capacité pour l'exercice de la chirurgie et la vente des médicaments dans les campagnes, voilà autant de vœux qui sont formulés avec plus ou moins de vivacité dans les cahiers de l'un ou de

sort des empires, par les sentiments qu'elle fait germer dans le cœur des citoyens et les mœurs auxquelles elle les forme, le clergé a toujours mis au nombre de ses principaux devoirs l'obligation de s'en occuper essentiellement et de la surveiller...

« Le clergé de Paris demande que l'éducation soit confiée dans toutes les provinces à différents ordres religieux, ou qu'on y appelle des congrégations et communautés d'ecclésiastiques séculiers et réguliers; que dans l'un et l'autre cas les collèges de province soient mis sous l'inspection et supériorité majeure de l'ordinaire...

« Que toutes les maisons d'éducation dans Paris et les environs qui ne sont sous l'inspection d'aucun supérieur ecclésiastique ou de l'Université soient supprimées...

« Que tous les règlements qui tendent à conserver et fortifier la précieuse influence des curés sur l'éducation et surtout sous le rapport de l'instruction chrétienne, soient remis en vigueur. » (Cahier des doléances et remontrances du clergé de Paris, *intra muros*.)

l'autre des trois ordres. L'Université d'Orléans présente même, dans un cahier spécial, un plan très détaillé de réformes de l'enseignement du droit, qu'il est encore intéressant de consulter aujourd'hui. En somme et malgré la variété de ces vœux que nous avons essayé de grouper, l'absence d'idées générales et de principes directeurs se fait sentir dans l'ensemble des cahiers. L'Assemblée constituante pouvait donc agir en pleine liberté sans être aucunement gênée par les vœux de ses commettants, mais elle n'était pas suffisamment sollicitée de réaliser le vœu populaire ; c'est ce qui explique peut-être qu'elle ait attendu l'expiration de ses pouvoirs pour consacrer quelques séances à la lecture du rapport de Talleyrand et qu'elle se soit séparée sans prendre aucune décision. Nous sommes de ceux qui pensent qu'en agissant ainsi, la Constituante a commis une faute énorme. Une organisation décrétée par cette grande Assemblée, avec la haute autorité qui s'attachait à ses résolutions, aurait pu conquérir l'opinion publique et offrir des chances sérieuses de durée. Les gouvernements ultérieurs se seraient trouvés en face du fait accompli, et force leur aurait été de respecter les nouveaux départements d'instruction.

Quoi qu'il en soit, le rapport fait au nom du comité de constitution, les 10, 11 et 19 novembre 1791,

par M. de Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun et administrateur du département de Paris, est une œuvre considérable qui s'impose à l'admiration par ses vues profondes, son style magistral et son ordonnance magnifique. C'est, par ordre de date, avec les fragments de Mirabeau, le premier qui s'offre à notre examen. Il pose toutes les questions avec une incontestable largeur philosophique; il a plus ou moins servi de modèle à tous les rapports des Assemblées de la Révolution, et, à ce double titre, il peut et doit servir de centre et comme de pivot à cette étude.

Talleyrand n'est pas de ceux qui confondent l'enseignement avec l'éducation, qui réduisent ce grand problème du perfectionnement d'un peuple et de l'humanité tout entière aux proportions d'une simple question pédagogique.

« Son objet (de l'instruction) est immense, indéfini; que n'embrasse-t-il pas? Depuis les éléments les plus simples des arts jusqu'aux principes les plus élevés du droit public et de la morale, depuis les jeux de l'enfance jusqu'aux représentations théâtrales et aux fêtes les plus imposantes de la nation, tout ce qui, en agissant sur l'âme, peut y faire naître et y graver d'utiles et de funestes impressions, est essentiellement de son ressort. »

Un des caractères les plus frappants de l'homme est la perfectibilité, et ce caractère, sensible dans l'individu, l'est encore plus dans l'espèce. « L'instruction, en général, a pour but de perfectionner l'homme dans tous les âges, et de faire servir sans cesse à l'avantage de chacun et au profit de l'association entière les lumières, l'expérience, et jusqu'aux erreurs des générations précédentes. »

On le voit, d'après Talleyrand, non seulement l'objet de l'éducation est indéfini, mais son action doit s'étendre sur l'homme à tous les âges. C'est là peut-être l'idée la plus grande et la plus originale du rapport. L'évêque d'Autun ne se contente pas de la formuler dans les termes un peu vagues que nous venons de citer, il y revient à plusieurs reprises et la précise de plus en plus. « Il ne faut pas s'occuper exclusivement, comme on l'a fait jusqu'à ce jour parmi nous, d'établissements pour la jeunesse, il faut aussi créer, organiser des institutions d'un autre ordre, qui soient pour les hommes de tout âge et de tout état et dans les diverses positions de la vie, des sources fécondes d'instruction et de bonheur. »

Cette large conception de l'éducation se retrouve énoncée avec plus ou moins de force ou de précision dans les discours de Mirabeau, dans le rapport de Condorcet lu à l'Assemblée législative les 20 et 21

avril 1792, et dans le rapport de Romme présenté à la Convention nationale le 1er décembre 1792. Elle mérite d'autant plus de nous arrêter qu'elle n'est pas une simple idée théorique; elle reçoit, dans le rapport de Talleyrand, deux applications : c'est d'abord cet Institut de deux cent quarante-huit membres qui doit présenter une sorte d'encyclopédie toujours étudiante et toujours enseignante; ce sont ensuite ces fêtes nationales, célébrées par Rousseau et qui ont été considérées par tous les hommes de cette époque comme un des ressorts les plus puissants d'éducation et comme un des moyens les plus efficaces de propagande révolutionnaire. Marie-Joseph Chénier, dans son célèbre discours du 15 brumaire an II, après avoir distingué dans l'instruction publique trois parties : la partie de l'enseignement, la partie morale et la partie physique, s'exprime ainsi : « La première chose qui se présente à l'esprit en traitant de l'éducation morale, c'est l'établissement des fêtes nationales. C'est là que l'imagination doit déployer ses inépuisables trésors, qu'elle doit éveiller dans l'âme des citoyens toutes les sensations libérales, toutes les passions généreuses et républicaines... Il faudra semer l'année de grands souvenirs, composer de l'ensemble de nos fêtes civiques une histoire annuelle et commémorative de la Révolution française.

Sans doute il ne sera point question de faire repasser annuellement sous nos yeux l'image des événements rapides mais sans caractère qui appartiennent à toute révolution, mais il faudra consacrer dans l'avenir les époques immortelles où les différentes tyrannies se sont écroulées devant le souffle national, et ces grands pas de la raison qui franchissent l'Europe et vont frapper les bornes du monde. »

Après les fêtes nationales, Chénier cite comme un autre moyen d'éducation morale les récompenses que le peuple doit consacrer « aux vertus utiles et au génie bienfaiteur des hommes ». J'ai tenu à rapporter ce passage, parce qu'il me paraît plus éloquent que les développements que Talleyrand, Condorcet et même Mirabeau consacrent à cette même idée, et parce qu'il permet de définir le sens que l'on attribuait à cette époque au mot *Instruction publique,* qui est synonyme d'éducation publique, d'éducation *nationale.* Aux yeux des hommes de la Révolution, l'instruction publique, celle que la Société doit à tous les citoyens, avait une acception plus large et plus noble que celle que nous lui donnons aujourd'hui. Elle comprend tous les moyens d'éducation pour la jeunesse et aussi pour l'homme mûr, elle ne reçoit pas seulement une application brillante dans ces fêtes nationales instituées pour les citoyens

de tous les âges; elle explique l'idée de l'Institut national ou du Collège de France comme corps enseignants, ouverts au public et distribuant à des auditeurs bénévoles la notion approfondie de ce qu'il y a de plus transcendant et de plus élevé dans les connaissances humaines.

Dans les jugements qu'on porte sur la Révolution, on reconnaît le rôle important que les hommes de cette époque assignaient à l'*éducation* nationale; mais, aux yeux du plus grand nombre, cette éducation présente je ne sais quelle conception à la fois chimérique, violente et exclusive. On s'empare du plan de Lepelletier, qui proposait d'établir un pensionnat public où les enfants seraient tenus de recevoir une éducation commune en dehors de la famille; on s'indigne d'une pareille violation du droit paternel; on cite volontiers quelques passages du rapport présenté le 27 vendémiaire an IV, par Daunou, à la Convention nationale, et dans lequel il flétrit Robespierre qui, jusque dans son travail sur l'instruction publique, a trouvé le secret d'imprimer le sceau de sa tyrannie stupide, en faisant une dure servitude des bienfaits de l'éducation; d'autre part, on reproche aux partis avancés de la Révolution de ne s'être préoccupés que de l'instruction popu-

laire et d'avoir négligé les branches supérieures d'enseignement, accessibles seulement à l'aristocratie de la richesse ou des talents. Il n'est pas douteux que cette conception vraiment démagogique de l'instruction a trouvé quelques partisans dans le groupe des Hébertistes ou des Maratistes; mais il est facile de démontrer par des citations empruntées aux rapports de Talleyrand, de Condorcet, de Romme, et par le compte rendu de quelques séances caractéristiques de la Convention, que l'immense majorité des hommes de la Révolution ont été à la fois partisans de la liberté de l'enseignement et du développement le plus large de l'enseignement public à tous les degrés.

Rappelons d'abord que le plan Lepelletier n'a jamais été adopté dans la forme présentée par son auteur, mais avec l'amendement de Léonard Bourdon et de Danton : « La Convention décrète qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants des citoyens seront élevés et instruits en commun, et que les familles qui voudront les conserver dans la maison paternelle auront la faculté de les envoyer recevoir l'instruction publique dans des classes instituées à cet effet. » C'est le pensionnat facultatif ou l'externat obligatoire dans *des maisons d'égalité*. Du reste, cette disposition inexécutable, ne fût-ce que

par des raisons financières, adoptée le 13 août 1793, fut rapportée le 20 octobre de la même année; elle avait rencontré des adversaires décidés dans le parti montagnard, tels que Gaston, Bréard, Lacroix, etc. Il faut remarquer que Lepelletier n'était nullement hostile à l'enseignement supérieur, qu'il approuve dansson plan le système du Comité qui établit quatre degrés d'enseignement : les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts, les lycées : « Je trouve dans ces trois derniers cours un plan qui me paraît sagement conçu. Mais avant ces degrés supérieurs qui ne peuvent devenir utiles qu'à un petit nombre d'hommes, je cherche une instruction générale pour tous. » Son plan d'éducation, dont le caractère a été dénaturé, est d'un idéologue plutôt que d'un sectaire. Il n'engage d'ailleurs que la responsabilité de son auteur. Tous les grands rapports, ceux de la Constituante, de la Législative, de la Convention, sont unanimes à proclamer la nécessité d'une instruction publique à tous les degrés.

Talleyrand, après avoir remarqué que l'instruction est l'art de mettre les hommes en toute valeur, que la société est un vaste atelier où tous travaillent à leur place, ajoute que « l'instruction doit être universelle; quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de

tout apprendre ». De là l'institution des *bourses*, dont tous les rapports demandent le développement. « Il doit exister pour tous les hommes une première instruction commune à tous. Il doit exister pour un grand nombre une instruction qui tende à donner un plus grand développement aux facultés et éclairer chaque élève sur sa destination particulière. Il doit exister pour un certain nombre une instruction spéciale et approfondie nécessaire à divers états, dont la société doit retirer de grands avantages. » Sur ce principe, Talleyrand jette les bases d'une hiérarchie instructive, correspondante, autant que possible, à la hiérarchie administrative. Condorcet s'exprime presque dans les mêmes termes : « Donner à tous également l'instruction qu'il est impossible d'étendre sur tous, mais ne refuser à aucune portion de citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus ; établir l'une parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent, et l'autre parce qu'elle l'est à ceux mêmes qui ne la reçoivent pas. » Cette dernière phrase est tout à fait caractéristique, car on a accusé plus d'une fois, sans aucune preuve, Condorcet de vouloir instituer je ne sais quelle égalité chimérique d'instruction pour tous les citoyens, riches ou pauvres, intelligents ou bornés. Romme,

mort en prairial pour n'avoir pu assister avec indifférence à l'agonie de la République, et qui représente les idées du parti montagnard, est, sur tous ces points, d'accord avec Talleyrand et Condorcet : « L'instruction publique doit embrasser dans ses organes tout ce qui peut aider à l'enseignement complet des sciences, des lettres et des arts... Pour la presque universalité des citoyens, l'universalité des connaissances serait *un luxe insensé*[1]. Ce serait un calcul important que de déterminer pour une fonction publique le nombre de citoyens d'un mérite égal qui serait nécessaire pour que toutes les places de cette fonction fussent bien remplies. » Romme ne croit pas sans doute à la possibilité de dresser une pareille statistique, mais sous le vœu même qu'il exprime se cache une conception tout utilitaire et conforme aux exigences de l'économie politique : Pour l'individu, l'instruction suivant ses capacités; pour l'État, l'enseignement suivant ses besoins.

1. Je lis dans un cahier particulier et local du tiers état de Paris ce curieux passage : « Diminuez cette quantité d'écoles gratuites de dessin et autres, de bourses dans les collèges, ce qui dépeuple journellement les campagnes et les ateliers bien plus utiles à la société que cette foule de barbouilleurs, d'abbés, de clercs, de commis sans place, d'écrivassiers qui, n'ayant pour tout bien que leur plume et leur pinceau, traînent partout leur indigence et leur ignorance orgueilleuse. Tel homme qui aurait été peut-être un ma-

M. Guillaume a eu raison d'appeler l'attention, dans son excellente étude, sur les séances de la Convention des 15 et 16 septembre 1792, qui montrent combien l'administration de Paris aussi bien que la Convention se préoccupaient de la question de l'enseignement à tous ses degrés. La Convention vient de placer la terreur à l'ordre du jour; le 11, elle a voté la loi du maximum et, le 17, elle votera la loi des suspects. Le 15 septembre, les autorités constituées du département de Paris, accompagnées de députations de la commune, des sections et des sociétés populaires, se présentent à la barre de la Convention, et Dufourny, président du Directoire du département, donne lecture d'une pétition qui sollicite la prompte adoption du projet d'éducation rédigé par le comité d'instruction publique.

« ... Ce n'est ni aux individus ni même aux familles qu'il faut abandonner le soin de l'éducation, c'est à une grande nation qui, prise collectivement retire presque tout le fruit d'une éducation générale bien dirigée, à y attacher la plus grande importance, à la surveiller avec le plus grand intérêt... Tandis que vous vous occupez à organiser le premier degré

telot expert ou un cultivateur excellent, lancé hors de sa sphère, devient un aventurier qui va terminer à Bicêtre des jours qu'il aurait conservés dans son village. »

d'instruction publique, nous avons préparé pour les degrés supérieurs un travail qui coïncide avec le vôtre... Il nous a suffi de rapprocher en faisceau les traits de lumière qui étincelaient dans les rapports de vos comités et dans vos discussions, et le plan que nous venons vous soumettre est en quelque sorte votre ouvrage. Au lieu de ces établissements qui n'étaient guère que les écoles primaires du sacerdoce, nous vous demandons des gymnases où les jeunes républicains puiseront toutes les connaissances indispensables dans les diverses professions d'arts et métiers, des instituts où ils recevront les principes élémentaires des sciences et des langues; un lycée où le génie trouvera tous les secours pour se développer et diriger son vol... Le lycée que nous demandons n'est point une création nouvelle; il résulte de la collection des établissements savants qui sont à Paris et dont plusieurs, tels que l'Observatoire et le Muséum d'histoire naturelle, sont déjà réorganisés par vos lois... »

Cette idée d'un lycée national se trouvait dans le projet de Talleyrand et dans un des fragments des discours posthumes de Mirabeau. Mirabeau attachait une grande importance à la fondation de cet établissement, destiné « à cultiver l'instrument universel », dont l'enseignement de la *méthode* formerait la base

et serait le but le plus essentiel, et où cent élèves seraient entretenus annuellement aux frais de la nation.

La Convention adopta d'enthousiasme, sur la proposition de Jean Bon Saint-André et de Barère, un projet de décret qui consacrait le vœu des pétitionnaires. Cette pétition paraît avoir été concertée avec le comité d'instruction publique, dont Lakanal et Romme furent successivement les rapporteurs. Les partisans d'un vaste plan d'instruction avaient ainsi emporté d'assaut une proposition dont la discussion, au milieu des préoccupations politiques du moment, aurait pu être indéfiniment retardée. Mais cette victoire devait être de courte durée. Dès le lendemain, 16 septembre, Couppé de l'Oise demande le rapport d'un décret qui crée une nouvelle aristocratie et où il n'est pas question de l'instruction populaire. Un long et important débat s'engage sur cette proposition. Chabot combat le décret rendu la veille, qu'il accuse de faire revivre les abus de l'ancien régime. Ce qu'il faut, ce n'est pas une domination philosophique, mais la démocratie des sans-culottes et du bon sens. L'importante question de savoir si l'on établira trois degrés d'instruction ne doit pas être escamotée, elle doit être solennellement discutée. Prieur de la Marne demande le renvoi du décret à la commission d'instruction. Cambon reproche au pro-

jet de reproduire les académies sous un autre nom : « On veut encore nous faire croire qu'on ne peut faire un soulier que le compas à la main et dans une académie, tandis que les souliers ne doivent être faits que dans la boutique d'un cordonnier. » Finalement la Convention se refuse à rapporter le décret, mais vote l'ajournement sur la proposition de Bazire, qui prend en termes éloquents la défense de l'enseignement supérieur.

« N'oublions jamais que ce sont les sciences et la philosophie qui longtemps avant nous combattaient les tyrans et dont les effets constants ont opéré la Révolution. Hommes libres et reconnaissants, nous devons les fixer parmi nous et les respecter à jamais. Ce sont elles qui maintiendront la liberté que nous avons conquise, sans elles le peuple retomberait bientôt dans l'ignorance et la barbarie, se verrait enchaîné par le premier ambitieux qui saurait le séduire. »

Dans une autre séance de la Convention (28e jour du premier mois de l'an II), Romme eut à combattre des théories analogues à celles de Chabot. Raffron demandait l'organisation des écoles primaires et le renvoi des autres établissements à des temps plus reculés, comme n'ayant pas pour le peuple des avantages aussi immédiats. Duhem condamne également

le projet Talleyrand, qui enracine toutes les aristocraties, et le projet Condorcet, qui emmaillote l'esprit. Il ne veut pas davantage du projet du comité qui établit trois degrés d'instruction. « De quoi vous y parle-t-on, du génie, de la médecine, des mathématiques, l'*Encyclopédie* semble être le modèle. J'en tire la conséquence que nous n'avons point par devers nous la base réelle de l'éducation, l'exemple des vertus; nous avons ce qu'il faut pour former des hommes savants mais non pas des hommes citoyens... Je ne conteste point le mérite et l'utilité des sciences; je regarde au contraire les connaissances humaines comme la base de la liberté, mais je les veux révolutionnaires. »

Il ne faut pas trop se hâter de condamner les opinions de Chabot, de Raffron, de Duhem : elles n'étaient pas particulières à une partie de l'extrême gauche de la Convention, elles étaient partagées par les conventionnels les plus modérés, tels que Sieyès, Daunou, Thibaudeau. Sur plus d'un point, la conception démagogique d'une partie de la *Montagne* se rencontre avec la conception aristocratique de la *Plaine*. L'abbé Sieyès et l'oratorien Daunou, par d'autres motifs sans doute que les montagnards, estimaient que l'État devait se borner à organiser l'enseignement primaire. Ils avaient proposé un

projet qui établissait les écoles nationales où l'on devait donner un enseignement primaire renforcé (c'est le terme de l'époque), mais qui abandonnait le haut enseignement à l'initiative privée. Ce projet fut écarté (séance du 3 janvier 1793), au grand dépit de ses auteurs et malgré l'appui de Lakanal, que Daunou et Sieyès avaient su momentanément gagner à leurs idées. Voici un passage caractéristique d'une brochure dans laquelle Sieyès défendait son projet :

« Ce n'est pas au législateur à déterminer les méthodes, à fixer les connaissances ou les vérités. Ce travail appartient à ce qu'il y a de plus libre sur la terre, à l'esprit humain, dont les progrès sont incalculables. Daunou écrivait de son côté (*Essai sur l'instruction publique*) : « Je crois que chez un peuple qui se perfectionne, l'éducation publique va se resserrant par degrés et se reversant en quelque sorte dans l'éducation privée... Les écoles spéciales ne sont que des parties absolument accidentelles de l'instruction publique... On s'est accoutumé à croire que l'enseignement public de certaines professions était un besoin de la société. Beaucoup d'intérêts privés et communs ont semblé compromis, s'il n'existait pas d'écoles nationales pour préparer le médecin, l'homme de loi, le militaire, à leurs fonctions

respectives. Ce préjugé a dû naître sous un mauvais régime social... »

Voilà des idées qui, pour être émises par des hommes réputés sages, ne nous paraissent pas moins chimériques que celles de Chabot ou de Duhem. Je sais bien qu'une autre question est corrélative à celle qui est ici traitée, je veux parler de la liberté de l'enseignement; nous y reviendrons tout à l'heure; mais cette liberté doit être renfermée dans des limites raisonnables, et le système de Daunou préparerait à la société de tristes médecins et de singuliers militaires. Thibaudeau, le futur comte de l'empire, pour les mêmes raisons que Daunou, ne veut pas même entendre parler de l'instruction publique pour le de6ré élémentaire. Avec beaucoup de verve, il attaque le plan du comité (qui établit trois degrés d'instruction publique). C'est, dit-il, un gouvernement pédagogique que l'on veut fonder. « Ce serait, à mon sens, une grande folie de créer plus de 80,000 places d'instituteurs et d'institutrices et de décréter la levée de 172,510 pédagogues... Ce système n'est-il pas effrayant pour la liberté? La Révolution vient de détruire toutes les corporations, et on voudrait en établir une monstrueuse, une de 172,750 individus qui, embrassant, par une hiérarchie habilement combinée, tous les

âges, tous les sexes, toutes les parties de la République, deviendraient infailliblement les régulateurs plénipotentiaires des mœurs, des goûts, des usages, et parviendraient facilement, par leur influence, à se rendre les arbitres de la liberté et des destinées de la nation. L'enseignement libre n'offre aucun de ces abus... Abandonnez tout à l'influence salutaire de la liberté, à l'émulation et à la concurrence, craignez d'étouffer l'essor du génie par les règlements, ou d'en ralentir les progrès en le mettant en tutelle sous la férule d'une corporation de pédagogues à qui vous auriez donné, pour ainsi dire, le privilège exclusif de la pensée, la régie des progrès de l'esprit humain, l'entreprise du perfectionnement de la raison nationale... »

On le voit, quelques conventionnels exaltés veulent réduire à son minimum l'instruction publique; quelques conservateurs combattent l'instruction publique à tous les degrés. Il est impossible de ne pas reconnaître dans l'opinion de ces derniers l'influence des théories économiques, le laisser-faire, laisser-passer. Tout autre est le sentiment des Condorcet, des Romme, et même, nous l'avons vu, des Lepelletier; ils veulent un enseignement public puissamment organisé. Il faut lire, dans le rapport de Romme, les passages qui ont trait à cette ques-

tion; avec cette logique rigoureuse, avec cette netteté admirable qu'il n'est pas rare de rencontrer chez les mathématiciens, il démontre la nécessité d'une instruction publique à tous les degrés.

« Le système de l'instruction doit être établi dans son entier, puisqu'il doit correspondre au système entier des fonctions et des professions les plus indispensables au corps politique et social. » Et avec beaucoup d'habileté et, à notre avis, avec des considérations d'une profonde justesse, il démontre que l'instruction n'est ni une dette, ni un bienfait, mais un besoin. Il y a deux sortes d'instruction, l'instruction qui est nécessaire aux individus, à laquelle correspond l'enseignement primaire, et l'instruction qui est nécessaire à la société, à laquelle correspond le haut enseignement. « Il y a tout à gagner à instituer toute l'échelle instructive qui doit s'étendre sans interruption depuis l'enfant qui épelle jusqu'au philosophe qui médite des vérités nouvelles, afin que le canal qui doit répandre et faire circuler l'instruction soit toujours près de la source qui doit l'alimenter. » Romme fait ensuite une remarque d'une vérité frappante. « Rompez la chaîne de l'instruction, ne la prolongez pas jusqu'au terme de nos besoins, vous violez le droit des citoyens qui seraient arrêtés par la médiocrité de leur fortune pour

payer le complément de leur instruction. Cette injustice, cette *erreur politique,* ne peut pas souiller les travaux des représentants du peuple. » Il est impossible d'être à la fois plus habile et plus libéral, et d'adresser une réponse plus topique et plus péremptoire à ceux qui, au nom des intérêts populaires, repoussent comme une institution aristocratique les établissements d'enseignement supérieur.

La théorie de Romme est d'autant plus remarquable qu'il est partisan de la liberté d'enseignement. Il réclame un enseignement public fortement organisé, comme une mesure de nécessité sociale, mais il n'entend nullement refuser à l'initiative privée le libre exercice d'un droit naturel. Tous les grands rapports des Assemblées révolutionnaires sont unanimes sur ce point. Mirabeau déclare que c'est un problème de savoir si les législateurs doivent s'occuper de l'éducation publique autrement que pour en protéger les progrès, mais il reconnaît que l'ignorance des peuples est si profonde, l'habitude de regarder les établissements pour l'instruction publique et gratuite comme le plus grand bienfait des rois est si générale, qu'il est impossible d'abandonner l'éducation à la seule initiative privée. Talleyrand, dans son projet de loi, insère l'article suivant : « Il

sera libre à tous particuliers, en se soumettant aux lois générales sur l'enseignement public, de former des établissements d'instruction, ils seront tenus seulement d'en instruire la municipalité et de publier leurs règlements. » Condorcet dit expressément : « Tout citoyen pouvant former librement des établissements d'instruction, il en résulte pour les écoles nationales l'invincible nécessité de se tenir au moins au niveau de ces institutions privées, et la liberté ou plutôt l'égalité reste aussi entière qu'elle peut l'être auprès d'un établissement public. » Chaptal dans son projet de l'an IX, la dernière œuvre libérale de la Révolution, développe la même idée avec un rare bonheur d'expression : « Tout privilège est odieux par sa nature ; il serait absurde en matière d'instruction. Le Gouvernement doit assurer l'instruction et la rendre générale et accessible à tous, créer partout des écoles publiques, mais il appartient à chacun d'ouvrir aussi des écoles. » Voilà, à ce qu'il nous semble, les vrais principes. Un enseignement public fortement organisé et, comme contre-poids, la liberté d'enseignement. « De la liberté d'enseignement doit naître cette rivalité précieuse entre les institutions, qui tourne toujours au profit de la morale et de l'instruction. La liberté dans les méthodes n'est ni moins naturelle, ni moins utile que

la liberté d'enseignement; croire tout faire est la plus absurde vanité; vouloir tout régler est la plus funeste manie. »

Il y a une question qui touche à la liberté d'enseignement, mais qu'il importe cependant de ne pas confondre avec elle, c'est le régime des établissements publics, c'est l'indépendance qu'il convient de leur laisser. On sait combien Condorcet est jaloux de cette indépendance; c'est pour mieux l'assurer qu'il confie à une *Société internationale des arts et des sciences* la surveillance et la direction des établissements publics d'instruction. C'est même là ce qui constitue la partie la plus originale de son rapport : « L'indépendance de l'instruction fait, en quelque sorte, une partie des droits de l'espèce humaine. Puisque l'homme a reçu de la nature une perfectibilité dont les bornes inconnues s'étendent, si même elles existent, bien au delà de ce que nous pouvons concevoir encore, puisque la connaissance des vérités nouvelles est pour lui le seul moyen de développer cette heureuse faculté, source de son bonheur et de sa gloire, quelle puissance pourrait avoir le droit de lui dire : Voilà ce qu'il faut que vous sachiez, voilà le terme où vous devez vous arrêter? » L'indépendance des opinions, ajoute Condorcet, doit être absolue dans tout ce qui s'élève au-dessus de

l'instruction élémentaire. Romme est tout aussi catégorique : « La propagation de la lumière n'est pas un objet d'administration... Quelle que soit l'organisation que vous donniez à la République, il est de l'essence du pouvoir exécutif d'avoir une très grande autorité, mais il ne doit jamais diriger à son gré l'opinion publique, car l'opinion seule peut le surveiller efficacement... Le corps législatif sera toujours le conservateur le plus immédiat des droits et des intérêts du peuple, veillera à ce que la marche de l'esprit humain ne soit pas entravée, à ce que la liberté de penser soit la première sentie dans toute sa plénitude par le jeune républicain qui viendra puiser dans les écoles des lumières et des vertus. » Enfin Chaptal, qui écrit sous le Consulat et dont la perspicacité voit peut-être déjà poindre la dictature, a le courage d'écrire ces belles paroles : « L'instruction est le vrai et le seul correctif ou régulateur de la tendance naturelle du gouvernement vers le pouvoir absolu, mais le jour où le gouvernement pourra la diriger, elle deviendra dans ses mains un moyen puissant de servitude, et loin de contre-balancer la propension trop prononcée du gouvernement vers la tyrannie, elle l'y précipitera. »

Que l'on rapproche ces paroles de celles que prononçait Rœderer devant le Corps législatif, dans la

séance du 24 floréal an X, en défendant le projet de loi déjà voté par le Tribunal et qui devait anéantir les derniers vestiges des établissements d'instruction secondaire créés par la Révolution : « L'institution que le Gouvernement vous propose n'est pas purement morale, c'est aussi une institution politique... Enseigner pour améliorer les individus, même pour les rendre plus capables de servir la patrie, n'est pas le seul but de l'enseignement public. C'est aussi d'attacher au gouvernement les pères par leurs enfants, les enfants par leurs pères. C'est d'établir une sorte de paternité publique ou plutôt de patriarcat national...

« Abrutir pour asservir, est un expédient connu depuis bien des siècles ; éclairer pour attacher est chose particulière au système qui est sous vos yeux ; c'est une invention due au génie restaurateur qui se fait sentir depuis deux ans dans toutes les parties du Gouvernement. »

Il faut nous arrêter, de pareilles doctrines n'ont plus rien de commun avec celles de la Révolution.

Nous croyons devoir résumer en quelques propositions les principales idées de cette première partie de notre travail :

1° Pour porter un jugement équitable sur la

pensée révolutionnaire en matière d'instruction, il faut étudier l'ensemble des documents sans s'arrêter à quelques lois de circonstance votées par la Convention et qui n'ont eu qu'une existence éphémère;

2° Les cahiers des États Généraux, expression des besoins et des intérêts locaux ou particuliers à chaque ordre, indiquaient la nécessité d'une réforme générale de l'instruction, mais ne posaient aucun principe précis qui pût servir de guide à l'Assemblée nationale;

3° Les documents parlementaires sur l'instruction et en particulier les rapports de Talleyrand, de Condorcet et de Romme, présentent un accord manifeste sur les principes suivants :

L'éducation doit s'étendre à tous les âges. Elle est à la fois morale et intellectuelle.

L'institution des fêtes nationales est un puissant ressort d'éducation morale.

L'enseignement public est l'agent le plus actif d'éducation intellectuelle.

Il faut distinguer deux sortes d'instruction publique, celle qui est nécessaire à l'individu et celle qui est nécessaire à la société. Tout le monde a droit à l'enseignement élémentaire, le haut enseignement doit être accessible à toutes les capacités; mais l'égalité d'instruction est une chimère.

Il faut organiser puissamment l'enseignement public à tous les degrés.

La liberté d'enseignement est de droit naturel, elle est un besoin pour la société et, à bien considérer, elle n'est qu'une forme de l'égalité.

Il est indispensable de sauvegarder l'indépendance des établissements *publics* d'instruction.

II

ORGANISATION GÉNÉRALE. — LES TROIS DEGRÉS D'ENSEIGNEMENT
L'INSTITUT. — L'ÉDUCATION DE L'ÉLITE

Etudions maintenant, dans ses détails et à tous ses degrés, cette organisation de l'instruction *publique* que les plus nobles esprits de la Révolution s'accordent à vouloir à la fois forte, étendue et libérale.

Ils la voulaient forte, par ce motif de circonstance qu'elle est un moyen d'élever promptement les âmes au niveau de la constitution, et de combler l'intervalle immense qu'elle a mis tout à coup entre l'état des choses et celui des habitudes[1], et par cette rai-

1. Mirabeau.

son permanente que l'instruction publique donne à la nation une existence morale et intellectuelle, comme la constitution lui donne une existence politique. Ils la voulaient étendue, parce que l'État est un tout individuel qui veut aussi se développer et que la force d'un peuple, sa durée, sa splendeur surtout, dépendent de la nature et de l'influence de ses écoles[1]. Ils la voulaient libérale, parce que la science de la liberté est intimement liée à tous les grands travaux de l'esprit et à la perfection de toutes les branches de la morale, et que les hommes doivent être ce qu'ils veulent, vouloir ce qui leur convient et faire toujours exécuter ce dont ils sont convenus[2]. Voilà des principes sur lesquels Mirabeau, de la Constituante, est d'accord avec Romme, de la Convention, et Briot, du Directoire. Constatons, dès à présent, que le rapport de Briot, qui a été trop peu remarqué, est indispensable à connaître pour porter un jugement définitif sur les idées révolutionnaires en matière d'éducation. Il date du lendemain de fructidor, alors que le parti républicain, un moment vainqueur, a repris courage. Dans la séance du 16 brumaire an VII, un membre du Conseil des Cinq Cents, Bonnaire (du Cher), monte à la tribune.

1. Briot.
2. Mirabeau.

Il rappelle que l'an XII approche, qu'à cette époque tout Français, pour jouir de ses droits, doit savoir lire et écrire, que, cependant, presque nulle part les écoles primaires ne sont en activité, et qu'ainsi chaque moment raye, pour la suite, une foule de Français de la liste des citoyens. En conséquence, il propose qu'on donne la parole à la commission d'instruction publique, dont le travail est prêt depuis longtemps. Cette motion d'ordre est adoptée, et le 19 brumaire, Roger Martin lit un rapport général sur l'organisation de l'instruction publique; le 23 brumaire, Bonnaire un rapport sur les écoles centrales; le 27 brumaire, Briot un rapport sur l'organisation des lycées; le 2 frimaire, Dulaure propose un projet de résolution sur la surveillance et la police des écoles publiques et particulières, et le 9 nivôse, Heurtault-Lamerville apporte une rédaction définitive du projet de résolution sur les écoles primaires. C'est, comme on le voit, une œuvre d'ensemble mûrement combinée et approfondie dans toutes ses parties, et qui offre une idée assez nette de l'organisation qu'aurait donnée à l'instruction publique la République maîtresse d'elle-même et de son avenir. Les cinq rapports du Directoire n'ont pas la même valeur littéraire que les grands rapports de la Constituante, de la Législative et de la Con-

vention, mais on jugera de leur importance politique par les emprunts que nous leur ferons dans le cours de cette étude. Il serait injuste, dans un document parlementaire, de se montrer trop sévère pour les négligences du style et pour ce ton déclamatoire resté à la mode et dont il était peut-être de bonne politique de ne pas s'affranchir tout à fait. Le pathos a été plus d'une fois, sous la Révolution, la langue du patriotisme, et il faut savoir découvrir, sous une apparence qui blesse les yeux, des vues sages et utiles, des solutions libérales et pratiques qui ont parfois besoin d'une cocarde populaire pour se faire accepter.

Je me figure volontiers, sous la forme d'une majestueuse pyramide, cette instruction publique telle que la Révolution la conçoit, qui s'élève à mesure que sa sphère d'action immédiate se rétrécit, et garde en dépôt le trésor des connaissances conquises par les générations passées. Sa base repose sur la large assise des écoles primaires nationales, et, sur son sommet aux horizons infinis, se dresse, comme un phare, le libre Institut. Sans doute, comme le fait remarquer Romme, « l'éligibilité, pour avoir toute sa plénitude, demanderait que chaque citoyen pût être universel dans ses connais-

sances, ce qui n'est pas possible, parce que tous les individus ne reçoivent pas de la nature les mêmes dispositions et ne les reçoivent pas au même degré, soit aussi parce que la différence des fortunes ne permet pas à tous, à dispositions égales, d'employer aux mêmes études la même quantité de temps ». Mais si l'égalité d'instruction est une utopie, l'instruction publique ne doit pas moins être universelle, embrasser dans son organisation tout ce qui peut aider à l'enseignement complet des sciences, des lettres et des arts. Elle doit de plus être « graduée, distribuée de manière qu'un citoyen d'une intelligence ordinaire ait parcouru, à l'époque fixée pour la majorité, une assez grande partie de l'échelle instructive pour pouvoir se suffire à lui-même dans la continuation de ses études, et pour commencer à servir utilement la société qui a pris soin de son enfance ». En conséquence, Romme propose d'établir quatre degrés d'instruction : des *écoles primaires,* depuis l'âge de six ans ; des *écoles secondaires,* depuis l'âge de dix ans, où les enfants se prépareront au degré supérieur d'instruction ; des *instituts,* dont les cours seront publics et ouverts aux citoyens de tous les âges, et où se formeront les médecins, les sages-femmes, les artistes vétérinaires pour les campagnes, les instituteurs pour les écoles primaires

et secondaires ; des *lycées,* qui seront « l'école des gens instruits », qui embrasseront les sciences, les arts et les lettres dans toute leur étendue, et d'où sortiront les ingénieurs, les médecins pour les villes, les professeurs pour les diverses branches d'enseignement des instituts, « et les hommes qui cultiveront la science par goût, en reculeront les bornes et en deviendront comme les conservateurs ». Ce quatrième degré d'instruction ne servira qu'à un petit nombre de professions, mais ces professions serviront elles-mêmes, par leur importance, à toute la République. Ce plan général ne fait d'ailleurs que reproduire celui de Condorcet, qui marque ainsi les divers échelons de l'échelle instructive : « On enseigne dans les écoles *primaires* ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits. Les écoles *secondaires* sont destinées aux enfants dont les familles peuvent se passer plus longtemps de leur travail et consacrer à leur éducation un plus grand nombre d'années et même quelques avances. Le troisième degré d'instruction (c'est-à-dire les *instituts*) embrasse les éléments de toutes les connaissances humaines. *L'instruction, considérée comme partie de l'éducation générale, y est absolument complète.* Ils renferment ce qui est nécessaire pour être

en état de se préparer aux fonctions publiques, qui exigent le plus de lumières, ou de se livrer avec succès à des études plus approfondies. C'est là que se forment les instituteurs des écoles secondaires, que se perfectionnent les maîtres des écoles primaires déjà formés dans celles du deuxième degré. Nous avons donné le nom de *lycée* au quatrième degré d'instruction. Toutes les sciences y sont enseignées dans toute leur étendue. C'est là que se forment les savants, ceux qui font de la culture de leur esprit, du perfectionnement de leurs propres facultés, une des occupations de leur vie, ceux qui se destinent à des professions où l'on ne peut obtenir de grands succès que par une étude approfondie d'une ou plusieurs sciences. *C'est là aussi que doivent se former les professeurs.* » Chaptal, après avoir posé en principe qu'il faut calculer le nombre des écoles sur le chiffre de la population, que l'instruction doit être très inégale, parce que tous les états de la société n'en ont pas un égal besoin, que le peuple le plus heureux est celui où chaque individu est à sa place, conclut que les divers degrés d'instruction doivent correspondre aux grandes divisions qui s'observent dans le corps social. En conséquence, il propose d'établir : 1° des écoles primaires ou *municipales*, où l'on recevra, de sept à

douze ans, une instruction élémentaire ; 2° des écoles secondaires ou *communales,* qui prépareront à l'étude des arts libéraux, dans lesquelles on enseignera les principes communs à toutes les sciences : ces écoles doivent être considérées comme les écoles primaires de toutes les professions qui supposent de l'instruction ; 3° un troisième degré d'instruction consacré à l'enseignement spécial des connaissances nécessaires à quelques professions. Talleyrand est d'avis que l'organisation scolaire doit se combiner avec l'organisation administrative du royaume : « La première instruction sera placée dans chaque canton ou plus exactement dans chaque division qui renferme une assemblée scolaire ; la seconde, dans chaque district ; la troisième répondrait à chaque département, afin que là chacun pût trouver ou chez soi ou autour de soi tout ce qu'il lui importe de connaître... Près des assemblées primaires, qui sont les unités du corps politique, les premiers éléments nationaux, se place naturellement la première école, l'école élémentaire... Cette école est pour l'enfance et ne doit comprendre que des documents généraux applicables à toutes les conditions... Au-dessus des assemblées primaires s'élèvent, dans la hiérarchie administrative, celles de district ; de même aussi, au delà des premières écoles, seront établies, dans

chaque district, des écoles moyennes, ouvertes à tout le monde, mais destinées néanmoins, par la nature des choses, à un petit nombre seulement d'entre les élèves des écoles primaires..., ceux qui n'étant appelés ni par goût, ni par besoin, à des occupations mécaniques ou aux fonctions de l'agriculture, aspirent à d'autres professions ou cherchent seulement à cultiver, à orner leur raison et à donner à leurs facultés un plus grand développement... Cette instruction doit présenter un grand nombre d'objets, et, néanmoins, aucun de ces objets ne doit être trop approfondi, puisque ce n'est encore là qu'un *enseignement préparatoire*. Enfin, dans l'échelle administrative, se trouve placée au sommet l'administration de département, et à ce degré d'administration doit correspondre le dernier degré de l'instruction, qui est l'instruction nécessaire aux divers états de la société. Ces états sont en grand nombre ; mais on doit ici le réduire beaucoup, car il ne faut un établissement national que pour ceux dont la pratique exige une longue théorie et dans l'exercice desquels les erreurs seraient funestes à la société. L'état de ministre de la religion, celui d'homme de loi, celui de médecin, qui comprend l'état de chirurgien, enfin celui de militaire, voilà les états qui présentent ce caractère. » Enfin, dans

le projet de Roger Martin, nous lisons les articles suivants : « Il sera établi trois degrés d'enseignement public, sous les noms d'*écoles primaires*, d'*écoles centrales* et de *lycées*. Il sera en outre formé, pour l'enseignement de quelques sciences et arts en particulier..., des *écoles spéciales*[1]. Les écoles *centrales* de Roger Martin rappellent les *instituts* de Condorcet, de même que les écoles de *district* de Talleyrand répondent aux écoles *communales* de Chaptal. On voit que, sous des noms divers, tous les rapports s'accordent à distinguer trois degrés d'enseignement ; je dis trois et non pas quatre, car les écoles secondaires de Condorcet et de Romme, comme il est facile de le voir par la définition qu'ils en donnent, ne sont que des écoles primaires supérieures ; si Chaptal ou Roger Martin, par exemple, ne les adoptent pas dans leur plan d'instruction *publique*, c'est en partie par des raisons d'économie, en partie parce que certaines de ces écoles peuvent être laissées à l'initiative des particuliers ou des communes. Si nous devions parler en détail de l'organisation de l'enseignement moyen, nous nous

1. Écoles vétérinaires, École de langues vivantes établie à Paris, École des sourds-muets et des aveugles près de chaque lycée, grandes écoles de sculpture, ayant 7 professeurs chacune dans les départements et 10 à Paris.

arrêterions sur ces écoles *secondaires*, qu'on peut comparer, jusqu'à un certain point, aux écoles de petite bourgeoisie (*Bürgerschulen*) des pays de langue allemande. Qu'il nous suffise de constater, pour l'instant, avec quelle netteté les divers rapports s'accordent à distinguer ces trois degrés d'instruction : l'instruction élémentaire, ouverte à tous et si nécessaire qu'on pourra se demander s'il n'est pas bon de la rendre obligatoire ; l'instruction moyenne, accessible seulement aux classes aisées ou aux capacités, et qui, sans préparer spécialement à aucune profession déterminée, doit continuer le développement des facultés, achever l'éducation générale et former des jeunes gens aptes aux fonctions publiques les plus élevées et en état de suivre avec profit les cours approfondis des disciplines supérieures ; enfin, le haut enseignement qui est comme le point de bifurcation et le carrefour de toutes les sciences et de tous les arts, et dont les études seront ou éparpillées dans des écoles spéciales ou concentrées sous le nom de *lycées*, dans de vastes établissements universitaires. Au-dessus de ces trois degrés d'enseignement, l'Institut, société indépendante et qui recrute elle-même ses membres par une libre élection, illumine les sommets de toutes les sciences, et enveloppe de sa vive et pure clarté l'édifice scolaire

tout entier. La conception de Talleyrand et celle de Condorcet seraient mal connues et mal comprises, si nous ne nous arrêtions pas quelques instants sur une institution à laquelle ces deux grands esprits assignent une si haute place dans leur plan d'instruction publique.

Nous n'avons pas la prétention de faire connaître dans tous ses détails l'organisation de cet *Institut des Sciences et des Arts* créé par la loi du 3 brumaire an IV, et dont la fondation reste un des titres les plus glorieux de la Révolution. Il est inutile, en effet, de répéter ce qui a été dit et de décrire ce qui est sous les yeux de tout le monde. Nous ne voulons faire ressortir dans cette magnifique et indestructible institution que les aspects par où elle diffère de l'organisation des sociétés savantes de l'ancien régime, et par où elle se distingue dans sa forme définitive de celle que Talleyrand et Condorcet voulaient lui donner.

Talleyrand a nettement indiqué dans son rapport ce qui constitue l'originalité de l'Institut créé par la Révolution :

« Avant notre époque, les établissements relatifs au progrès des lettres, des sciences et des arts n'étaient point d'accord entre eux, ils n'avaient

point été disposés pour s'aider mutuellement, pour se correspondre[1]; les préjugés y dominaient; la naissance osait y remplacer le savoir et le talent. Il faut briser les formes discordantes de ces établissements divers, et les fondre en un seul où rien ne blesse les droits de l'égalité et de la liberté, auquel nous puissions ajouter ce qui manque aux premières institutions, et d'où ce qui ne tient qu'à un vain luxe soit scrupuleusement banni. » Voilà bien la création de Talleyrand, celle que la Révolution et le temps ont consacrée. Et dans son magnifique langage, l'évêque d'Autun esquisse à larges traits la structure de la nouvelle institution et précise les services qu'elle est appelée à rendre : « L'Institut se vouera au progrès des lettres, des sciences et des arts; il offrira un complément d'éducation à ceux qui consacrent leur vie à la haute culture intellectuelle. Centre d'une correspondance toujours renouvelée avec tous les départements, il deviendra, par le privilège légitime de la supériorité, le propa-

1. Voici la liste des *Académies* de Paris en 1789 : l'*Académie française*, la plus ancienne, fondée en 1635, l'*Académie royale des Inscriptions et Belles-Lettres*, qui date de 1663, l'*Académie royale des Sciences* établie en 1666, l'*Académie royale de Peinture et de Sculpture* et l'*Académie royale d'Architecture* créées, la première, en 1648, et la seconde en 1671, l'*Académie royale de Chirurgie* qui remonte à 1751, et la *Société royale de Médecine*, qui est du 29 avril 1776.

gateur des principes et le véritable législateur des méthodes. Il sera le tribunal où le bon goût préside et le foyer où les vérités se rassemblent. Il liera par des rapports utiles les départements à la capitale et la capitale aux départements, offrira à toutes les parties des sciences et des arts des perfectionnements journaliers et, en réunissant tous les hommes d'un talent supérieur dans une seule et respectable famille par des correspondances multiples, par des dépendances bien entendues, attachera tous les établissements littéraires, tous les laboratoires, toutes les bibliothèques publiques, toutes les collections, soit des merveilles de la nature, soit des chefs-d'œuvre de l'art, soit des monuments de l'histoire, à un point central. »

Ici, nous touchons au trait distinctif du projet de Talleyrand, que l'Institut actuel n'a pas conservé, et qui n'apparaît pas davantage dans le projet de Condorcet et dans ceux de ses disciples de la Convention et du Directoire. Talleyrand veut que l'Institut soit un *corps enseignant :* « De même qu'au delà de toutes les administrations se trouve placé le premier organe de la nation, le Corps législatif investi de toute la force de la volonté publique, ainsi tant pour le complément de l'instruction que pour le rapide avancement de la science, il existera

dans le chef-lieu de l'empire et comme aux faîtes de toutes les instructions, une école plus particulièrement nationale, un institut universel qui, s'enrichissant des lumières de toutes les parties de la France, présentera sans cesse la réunion des moyens les plus heureusement combinés pour l'enseignement des connaissances humaines et leur accroissement indéfini. » Talleyrand caractérise ainsi le but et la portée de la nouvelle institution : « Il est une classe maintenant très nombreuse d'hommes entièrement voués à l'étude des lettres, des sciences et des arts, qui, après être sortis des collèges, ont besoin de *l'entretien* et des *conseils* des grands maîtres. Ils demandent qu'on leur enseigne ce que la philosophie a de plus abstrait, ce que les mathématiques offrent de plus savant, ce que l'expérience a de plus difficile, ce que le goût a de plus délicat. C'est dans le sein de l'Institut qu'on doit trouver naturellement de telles leçons. » Quelle sera la nature de l'enseignement ? Talleyrand va nous le dire : « Les séances tenues par l'Institut seront essentiellement séparées de l'enseignement dont il s'agit, et cet enseignement lui-même, quoique distinct des assemblées, n'en sera pourtant en quelque sorte qu'une extension, car les professeurs élus en nombre suffisant par les classes ne feront pas connaître

dans leurs leçons la partie élémentaire de la science ou de l'art, mais ce qui tiendra de plus près au progrès, au perfectionnement de l'une et de l'autre, ce qui pourra servir, en un mot, de complément à l'instruction, de sorte que, pour ce genre d'enseignement, ce ne serait peut-être pas, comme pour l'enseignement élémentaire, celui qui s'exprimerait avec le plus de netteté sur la science, mais celui qui aurait le plus fait pour elle, et qui laisserait le plus penser aux élèves, *qu'il faudrait choisir*. Jusqu'à ce jour, un assez grand nombre de chaires établies à Paris, soit au Collège Royal, soit au Jardin des Plantes, soit aux collèges de Navarre et des Quatre-Nations, soit au Louvre, étaient destinées à l'enseignement des sciences naturelles et philosophiques et à celui de quelques-unes des parties des belles-lettres et des beaux-arts, mais il n'y avait entre ces différentes chaires, non plus qu'entre les divers corps académiques, ni liaison, ni harmonie. Différentes autorités, quelquefois très opposées entre elles, dirigeaient ces établissements, et nulle part on n'avait senti que cette sorte d'enseignement dût s'exercer non sur les premiers principes, mais sur les difficultés à vaincre. »

Ce remarquable passage explique parfaitement la genèse du projet de Talleyrand. L'enseignement

qu'il propose de créer à l'Institut n'est pas une chose nouvelle : il existe soit en germe, soit en pleine floraison dans les établissements qui viennent d'être cités et, en particulier, au Collège de France, je veux dire au Collège Royal; Talleyrand propose, d'une part, de donner à ces divers enseignements un caractère plus élevé; d'autre part, de les réunir dans un même établissement, de les soumettre à la même direction. « Toutes les chaires fondées au Collège Royal, au Jardin des Plantes, doivent donc disparaître, parce que, telles qu'elles sont, la plupart n'entreraient point dans le plan de l'Institut, où ces chaires se retrouveront sous une autre forme. » Ce projet de Talleyrand répond à un vœu qui a été souvent émis dans ces dernières années. Il paraît regrettable, à certains égards, qu'aucun lien n'existe entre des établissements dont les enseignements pourraient se rendre de mutuels services; on perd là un moyen d'éviter des frais inutiles en supprimant des chaires qui font double emploi, de rehausser l'enseignement en le concentrant dans les mains d'un petit nombre d'hommes distingués, et de permettre aux jeunes gens, en faisant concorder les heures de cours, de mettre à profit des ressources d'instruction qui sont perdues pour le plus grand nombre. Dans le système de Talleyrand, il

n'y a pas à craindre que la direction de ces divers enseignements ne soit plus confiée à des savants d'une compétence spéciale, car chaque classe de l'Institut est chargée du choix et de l'inspection des maîtres qui se rapportent à l'objet de ses travaux; ces professeurs, choisis par une classe de l'Institut, sur une liste d'éligibles dressée par la section dont elle fait partie, ne doivent pas nécessairement appartenir à l'Institut; ils peuvent être pris au dehors, et, après une période de dix ans, ils sont soumis à une nouvelle élection[1]. Je n'entrerai pas, pour le moment, dans plus de détails sur les trente chaires (non compris l'enseignement des beaux-arts) que Talleyrand propose de créer à l'Institut, ces développements seront mieux placés dans le chapitre relatif à l'enseignement supérieur; je voudrais seulement, après avoir marqué l'objet et le caractère de cet enseignement, définir le genre de public auquel Talleyrand le destine. « Les lumières ne sont pas encore assez répandues pour qu'on puisse con-

1. « Chacun des professeurs enseignera pendant neuf mois de l'année, en faisant trois leçons par semaine... Les professeurs élus se soumettront à ne faire chez eux aucun enseignement particulier sur le sujet qui doit être celui de leurs cours publics, dans lequel ils ne pourront jamais se faire remplacer que pour un temps très court et pour les motifs les plus pressants; il ne leur sera, en conséquence, jamais nommé de survivancier ni d'adjoint. » Rapport de *Talleyrand*, Instituts, articles XXVI et XXVII.

fier à la liberté seule le soin de leur avancement. Il est du devoir de la nation d'y veiller elle-même. Il faut donc, par un établissement nouveau, ramener toutes nos connaissances et tous les arts à un centre commun de perfectionnement; il faut y appeler de toutes les parties de l'empire le talent réel et bien éprouvé; il faut que de chaque département et aux frais de la nation une quantité d'élèves choisis, et ne devant leur choix qu'à la seule supériorité reconnue de leur instruction, viennent y compléter leur instruction. » Cet enseignement n'est donc pas créé pour un public indéterminé d'amateurs; sans doute, il est ouvert à tous, mais il a surtout pour objet de contribuer à l'éducation de l'élite de la nation. Il n'est que juste de rappeler que cette idée d'une éducation supérieure pour l'élite appartient, par ordre de date, à Mirabeau. J'ai déjà parlé de ce *lycée national* « qui doit procurer à l'élite les moyens de terminer une éducation dont le complément exige, dans l'état actuel, le concours des circonstances les plus rares et des secours les plus étendus ». C'est bien à l'élite, à toute l'élite de la jeunesse, que cette éducation s'adresse, et non pas seulement aux professeurs des écoles secondaires ou supérieures, comme le titre de ce nouvel institut a pu le faire croire. Mirabeau est sur ce point aussi

explicite que possible : « Il s'agit de former des hommes propres à tout, qui puissent également ou discuter les lois, au milieu des représentants du peuple, ou tenir les rênes de l'État, ou doter les sciences de nouvelles découvertes, ou porter dans les arts le seul génie vraiment inventif, puisque lui seul nous met sur la route des inventions. » C'est là une conception vraiment élevée, large et patriotique, tout à fait digne d'un grand homme d'État et qui répond admirablement aux préoccupations, je puis presque dire aux tourments de tant de penseurs qui veulent créer en France une tête de nation, et ne peuvent se dissimuler que par leur destination première et par la force des choses, la généralité des établissements *d'instruction publique* seront toujours créés et réglementés dans leur enseignement en vue du plus grand nombre. Cette médiocrité, en quelque sorte fatale, de l'enseignement est surtout l'écueil des grands États démocratiques, qui sont régis par un gouvernement représentatif et réclament à leur tête une aristocratie sans cesse renaissante de lumières et de talents. La pensée de Mirabeau a été réalisée dans une certaine mesure par l'École normale de l'an III, dont la première idée avait été émise dans un rapport lu par Barrère au nom du comité de Salut public, le

13 prairial an II, et qui fut créée par un décret de la Convention du 9 brumaire an III. Cette École où, pour me servir des termes de Lakanal, rapporteur du comité d'instruction publique, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles devaient apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner, fut ouverte le 1er pluviôse et fermée déjà le 26 floréal. Elle ne répondit pas à l'objet qu'on se proposait alors, celui de former des maîtres pour l'enseignement public, mais elle imprima un grand mouvement (c'est l'avis de Daunou) à nombre d'esprits distingués; sous l'influence de maîtres tels que Lagrange, Laplace et Monge, pour les mathématiques; Daubenton, pour l'histoire naturelle; Berthollet, pour la chimie; Volney, pour l'histoire; Garat, pour la grammaire générale, « beaucoup de talents se sont fécondés..., ils ont aperçu un horizon plus vaste, éprouvé des sensations plus profondes, conçu des pensées plus fortes et plus étendues ». Qui ne voudrait avoir appris sous de pareils maîtres, sinon les méthodes, du moins les grands résultats des diverses branches de la science!

Il reste à dire un mot de la conception de cette *Société nationale des Sciences et des Arts*, à qui Condorcet songeait à confier le gouvernement supérieur

de l'instruction publique à tous ses degrés. « Enfin, le dernier degré d'instruction publique est une Société nationale des sciences et des arts, instituée pour surveiller et diriger les établissements d'instruction, pour s'occuper du perfectionnement des arts et des sciences, pour recueillir, encourager, appliquer et répandre les connaissances utiles. » Chaque classe de l'Institut de Condorcet devait élire les professeurs des lycées, dont l'enseignement correspondrait aux sciences qui sont l'objet de cette classe. Les professeurs des *Instituts* devaient eux-mêmes être élus par les professeurs des *Lycées*. Des directeurs nommés dans la *Société nationale*, les *Lycées*, les *Instituts*, auraient été chargés de l'inspection habituelle des établissements inférieurs. Dans les circonstances importantes la décision devait appartenir soit à une des classes de la Société nationale, soit à l'Assemblée des professeurs des Lycées ou des Instituts. « Par ces moyens, l'indépendance de l'instruction sera garantie et l'inspection n'exigera point d'établissements particuliers où l'on aurait pu craindre l'esprit de domination. L'unité n'est pas rompue, parce que les questions générales qui intéresseraient un établissement entier ne peuvent être décidées que par des lois qu'il faudrait demander au Corps législatif. » Cette création de Condorcet a pour

principal objet d'assurer l'indépendance des établissements publics d'instruction; mais elle a, de plus, l'avantage d'être un instrument de progrès; car le gouvernement, par sa nature, chercherait à conserver et à favoriser la perpétuité des opinions, tandis que la Société n'aurait de raison d'être qu'à condition de chercher à perfectionner et à étendre les connaissances. Je suis étonné que ceux qui tournent en dérision cette partie du projet de Condorcet n'aient pas remarqué qu'il reçoit une exécution partielle, puisque l'Institut est consulté pour les nominations de professeurs au Collège de France. Je lis également dans le projet du premier Consul arrêté en Conseil d'État, dans la séance du 27 germinal an X, et qui a été défendu par Fourcroy et successivement adopté par le Tribunat et le Corps législatif que les professeurs des *Écoles spéciales* seront choisis sur une liste de trois membres proposés, l'un par les professeurs de l'École, le second par les inspecteurs généraux, le troisième par une classe de l'Institut.

Mais ce qui me frappe surtout dans le projet de Condorcet, c'est cette idée d'une vaste corporation qui embrasse tous les établissements d'instruction publique, cette ébauche d'une Université de France, d'une grande maîtrise de l'instruction dont la

pensée première n'appartient nullement à Napoléon.

Talleyrand confie l'administration des établissements publics d'instruction à *six commissaires* assistés chacun d'un inspecteur. Les commissaires et inspecteurs sont nommés par le roi, mais ne peuvent être destitués que par un jugement du Corps législatif. Les commissaires doivent se partager les divers sujets de l'instruction, et chacun faire exécuter sous sa responsabilité les lois relatives à la partie dont il aura été chargé. Ils ont sous leur surveillance tout ce qui touche l'instruction, les fêtes nationales, les spectacles, les arts, les bibliothèques, etc. Ce sont des ministres au petit pied, qui présentent chaque année à l'Assemblée législative un état des progrès de l'instruction et un compte des biens et revenus affectés à cette branche de l'administration publique. Leur traitement, considérable pour l'époque, est de 15,000 livres. Celui des inspecteurs est de 8,000 livres.

Un projet non moins curieux à consulter, au point de vue de l'organisation administrative de l'enseignement, est celui qu'a publié (en 1801) Arnault, de l'Institut, alors chef de division de l'Instruction publique, dans une substantielle brochure de 22 pages[1].

1. *De l'administration des établissements d'instruction publique et de la réorganisation de l'enseignement.* Paris, 1801.

On y trouve, notamment, l'idée de diviser la France en un certain nombre de départements d'instruction qui correspondent à nos Académies; ces départements sont au nombre de 10, chiffre équivalent à celui des Écoles centrales ou Universités qu'Arnault propose d'établir. Chaque École centrale est le centre de l'administration d'un département d'instruction. Il s'y réunit un *Conseil général d'instruction*, composé de députés des Écoles secondaires élus, à raison de deux membres par établissement (le directeur et un professeur). Dans certains cas un *Conseil extraordinaire*, composé de députés des dix arrondissements peut être convoqué par le ministre. C'est tout un système, très libéral dans ses vues d'ensemble, très pratique aussi dans ses solutions, et qui présente ce trait assez rare dans l'œuvre d'un fonctionnaire, d'un essai bien net de décentralisation administrative.

III

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. — CENTRES UNIVERSITAIRES ÉCOLES SPÉCIALES ET FACULTÉS

Les Assemblées de la Révolution et particulièrement la Convention ont créé ou réorganisé beaucoup d'Écoles spéciales, l'École des Ponts et Chaussées,

l'École Polytechnique, l'École de Mars, des Écoles de Navigation, des Écoles de Santé, l'École des Arts et Métiers, le Conservatoire de Musique, le Muséum d'Histoire naturelle, l'École Normale de l'an III. Cette suite, on peut presque dire cet ensemble de créations, a pu faire croire que les hommes de la Révolution étaient partisans, en manière d'enseignement supérieur, du système des *Écoles spéciales*, aussi bien pour l'enseignement des sciences et des arts que pour la préparation de fonctionnaires aux services publics. Cette manière de voir n'est pas exacte, du moins en ce qui concerne l'enseignement des sciences et des belles-lettres. Les rapports des quatre Assemblées de la Révolution, ceux de Talleyrand, de Condorcet, de Romme, de Roger Martin, concluent à la création de grands centres d'enseignement. Mirabeau est aussi de cet avis. Chaptal est d'un avis contraire, mais c'est là une opinion individuelle.

Il y a cependant un point sur lequel Mirabeau et Talleyrand se séparent des rapporteurs des autres Assemblées : les premiers sont partisans de la centralisation, les autres de la décentralisation de l'enseignement supérieur.

Nous avons parlé du *Lycée national* de Mirabeau et de l'*Institut enseignant* de Talleyrand. Ces deux

grands établissements d'instruction ont, comme nous l'avons vu, pour objet de concentrer à Paris l'enseignement des sciences, des belles-lettres et des arts. Cela est si vrai, qu'il n'existe, dans le plan de Talleyrand, aucune école départementale d'enseignement supérieur, si ce n'est pour la médecine, le droit, la théologie et l'art militaire. Pour Mirabeau, comme pour Talleyrand, l'enseignement des belles-lettres et des sciences ne peut être efficace qu'à la condition d'être centralisé dans une école unique. Écoutons Mirabeau : « Un lycée, tel que je le projette, ne peut être exécuté que dans une grande ville. Là, seulement, se trouvent rassemblés tous les instruments et tous les objets de nos études, de riches bibliothèques, des collections de ce que la nature offre de plus curieux et de ce que l'art a créé de plus extraordinaire, de plus grand ou de plus utile; à côté des excès effrénés du luxe et comme pour en expier le délire, une foule de précieux monuments des arts, des théâtres perfectionnés par le génie de quelques poëtes sublimes et par le goût d'un public éclairé, la réunion des philosophes, des savants, des littérateurs, des artistes les plus célèbres qui sont venus eux-mêmes y chercher tous les éléments de leur instruction, et dans le commerce desquels on puise un grand nombre d'idées et de

connaissances que la lecture seule des livres ne donne jamais. » Il n'est pas besoin de dire que cette grande ville qui sera le siège du Lycée, c'est Paris : « Parmi les villes à qui je pourrais, au nom du genre humain, payer un juste tribut d'éloges et de reconnaissance, ne me sera-t-il pas permis de citer au moins Paris ? Paris, célèbre depuis tant de siècles par les mœurs aimables et hospitalières de ses habitants ; Paris qui, dans les chaînes du despotisme, conservait une indépendance d'esprit que les tyrans étaient forcés de respecter ; qui, par le règne des lettres et des arts, a préparé celui de la philosophie, et par la philosophie tous les triomphes de la morale publique... Eh bien ! Messieurs, cette ville d'où sont parties tant de lumières mérite d'en être toujours le foyer. »

C'est précisément contre cet esprit de centralisation que Condorcet et ses disciples cherchent à réagir en créant des centres d'enseignement supérieur dans les départements. Ces centres d'enseignement sont au nombre de neuf [1] dans le projet de Condorcet et de Romme, de cinq [2] dans le projet de Roger

1. Lycée du Nord à Douai, du Nord-Est à Strasbourg, de l'Est à Dijon, du Sud-Est à Montpellier, du Sud-Ouest à Toulouse, de l'Ouest à Poitiers, du Nord-Ouest à Rennes, du Centre à Clermont-Ferrand, Lycée de Paris (Rapport de Condorcet.)

2. Lycée du Nord à Bruxelles, de l'Est à Dijon, du Sud à Toulouse, de l'Ouest à Poitiers, du centre à Paris (Rapport de Briot.)

Martin et de Briot. Les rapporteurs déclarent nettement qu'ils ont obéi à une pensée de décentralisation en multipliant les centres d'instruction. Voici d'abord Condorcet : « Nous proposons d'établir en France neuf lycées : les lumières, en partant de plusieurs foyers à la fois, seront répandues avec plus d'égalité et se distribueront dans une plus grande masse de citoyens. On sera sûr de conserver dans les départements un plus grand nombre d'hommes éclairés qui, forcés d'aller achever leur instruction à Paris, auraient été tentés de s'y établir... Comment pourrait-on dire qu'on a offert à tous les talents les moyens de se développer, qu'on n'en a laissé échapper aucun, si dans un empire aussi étendu que la France ils ne trouvaient que dans un seul point la possibilité de se former? D'ailleurs, il n'aurait pas été sans inconvénient pour le succès et surtout pour l'égalité de l'instruction commune, de n'ouvrir aux professeurs des Instituts qu'une seule école, et de l'ouvrir à Paris. »

Romme répète avec force et concision les mêmes idées : « Un petit nombre de *lycées* suffisent en France. Un seul ne saurait fournir tous les hommes utiles que l'instruction publique en attend, plusieurs sont nécessaires pour mettre plus d'égalité dans la répartition des avantages qui doivent en résulter

pour faire disparaître les préférences dont Paris a joui jusqu'à présent, et pour conserver dans les différentes parties de la France des hommes éclairés qui ne manqueraient pas d'adopter Paris pour résidence, si Paris était encore le *centre unique* de l'instruction et des lumières. » Roger Martin n'est pas moins explicite : « Dans le plan que nous vous présentons, on s'est surtout attaché à faire trouver les moyens accessoires d'instruction et de perfectionnement dans tous les genres, sans forcer ceux qui veulent acquérir des connaissances approfondies à les aller puiser dans une ville centrale, souvent très éloignée, qui exercerait le *monopole* de la science sur toute l'étendue de la République. »

Il est assurément curieux de constater que cette conception jacobine de la centralisation qui se rencontre chez Mirabeau et chez Talleyrand est non seulement étrangère, mais même antipathique aux rapporteurs de la Législative, de la Convention et du Directoire. Il est non moins intéressant d'étudier, en détail, dans les rapports de Condorcet, de Romme, de Roger Martin et de Briot, la question des centres universitaires ; on verra avec quelle liberté d'esprit et quelle perspicacité le problème est abordé et examiné sous toutes ses faces ; avec quelle largeur et quel esprit pratique il est résolu.

Montrons d'abord que ce que l'on a voulu établir sous le nom de *lycées*, ce sont de véritables centres universitaires. Condorcet : « On a fixé le nombre des lycées à neuf, parce qu'en comparant ce nombre à celui des grandes Universités d'Angleterre, d'Italie, d'Allemagne, il a paru répondre à ce qu'exigeait la population de la France. » Romme : « Ces *lycées* répondent aux universités et leur seront supérieurs. » Roger Martin : « Depuis la renaissance des lettres en Europe, tous les peuples jaloux de secouer le joug de l'ignorance ont élevé parmi eux de semblables institutions sous les noms d'Académies enseignantes ou Universités... C'est le bien qu'elles ont fait ou qu'elles étaient destinées à faire, dépouillé de tous les inconvénients qui marchaient à leur suite, que nous devons retrouver dans les *lycées*. »

Les centres universitaires doivent être répartis dans toutes les parties de la France ; mais, dans le choix des emplacements on doit tenir compte des traditions et des ressources que les régions ou les localités peuvent offrir à l'enseignement supérieur. Condorcet est surtout intéressant à lire sur ces questions : « Quelques lycées doivent être placés à la frontière ; dans leur distribution générale sur la surface de l'empire on doit éviter toute disproportion

trop grande entre leurs distances respectives. Les villes qui renferment déjà de grands établissements consacrés soit à l'instruction, soit au profit des sciences, ont droit à une préférence fondée sur des vues d'économie et sur l'intérêt même de l'enseignement. Enfin, nous avons pensé que des villes moins considérables, où l'attention générale des citoyens pourrait se porter sur les institutions, où l'esprit des sciences ne serait pas étouffé par de grands intérêts, où l'opinion publique n'aurait pas assez de force pour exercer sur l'enseignement une influence dangereuse et l'asservir à des vues locales, présenteraient plus d'avantages que les grandes villes de commerce, d'où une grande cherté des choses nécessaires à la vie éloignerait les enfants des familles pauvres, tandis que les parents pourraient encore y craindre des séductions plus puissantes, des occasions plus multipliées de dissipation et de dépense. Nous n'avons pas étendu cette dernière considération jusque sur Paris... »

Condorcet et ses disciples sont partisans de la décentralisation. Mais tout en rejetant l'idée d'une école unique pour l'enseignement supérieur des sciences et des belles-lettres, ils veulent que les lycées des départements présentent un ensemble de cours riche et complet. « L'enseignement que nous

proposons d'établir, dit Condorcet, est plus complet, la distribution en est plus au niveau de l'état actuel des sciences en Europe, que dans aucun des établissements de ce genre qui existent dans les pays étrangers; nous avons cru qu'aucune espèce d'infériorité ne pouvait convenir à la nation française, et puisque chaque année est marquée dans les sciences par des progrès nouveaux, ne pas surpasser ce qu'on trouve établi, ce serait rester au-dessous. » Romme ne parle pas un langage moins patriotique, moins pénétré des besoins supérieurs du haut enseignement : « Les Universités sont très en arrière du progrès des arts et des sciences, et les lycées seront toujours à leur niveau. Ils offriront aux étrangers des ressources qu'ils ne trouveraient pas chez eux, et avec les leçons de la philosophie ils leur présenteront les leçons de la liberté républicaine. » En conséquence, Condorcet propose pour ses lycées un programme de cours aussi étendu que celui de l'*Institut enseignant* et plus étendu que celui du *Lycée national*. Condorcet a divisé son *Institut* en quatre sections : sciences mathématiques, sciences physiques et naturelles, sciences morales et politiques, belles-lettres. La même division se retrouve dans le programme de l'enseignement de ses Lycées, et dans le plan d'études de Roger Martin et Briot.

Le tableau comparatif que nous avons dressé parle de lui-même; il nous suffira de remarquer la large place qu'occupent, dans ces programmes, les sciences morales et politiques, les sciences proprement dites et les arts utiles. Signalons, dans le projet de Mirabeau, la chaire « de la méthode » dans le projet Talleyrand, la chaire de « physiologie expérimentale », les deux chaires pour l'éducation des sourds-muets et des aveugles, les trois chaires pour le traitement des épidémies, épizooties et pour les divers objets de salubrité publique; dans le projet de Condorcet, les trois chaires de langues et littératures modernes, la chaire « de science sociale, économie politique, finance, commerce, l'enseignement de la théorie des beaux-arts et de l'application du calcul aux sciences morales », ou en d'autres termes de statistique. Le plan de Briot n'est guère que la reproduction de celui de Condorcet.

Il faut remarquer, dans ce tableau, que l'enseignement de la jurisprudence figure au plan Condorcet et au plan Briot; il est compris dans la division des sciences morales et politiques. Talleyrand propose la création de dix écoles spéciales de droit.

Condorcet, Romme et les rapporteurs du conseil des Cinq Cents sont également d'avis que les écoles de médecine doivent faire partie intégrante des nou-

PROGRAMME DES COURS DE L'INSTITUT ENSEIGNANT ET DES LYCÉES

PROJET MIRABEAU. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT.	NOMBRE de chaires.
Méthode. — Mécanisme du langage	2
Économie politique et morale	2
Histoire universelle	2
Géométrie et algèbre	1
Mécanique et hydraulique	1
Physique générale	1
Histoire naturelle	1
Chimie	1
Physique expérimentale	1
Physiologie (physique animale)	1
Hébreu, grec, latin	3
Turc, arabe, persan	3
Italien, espagnol, anglais, allemand	4

PROJET TALLEYRAND. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT.	NOMBRE de chaires.
Grammaire	1
Éloquence et poésie	2
Logique, morale et science des gouvernements	2
Mathématiques et mécanique, considérées dans toute leur étendue	3
Astronomie	1
Botanique	1
Géographie souterraine	1
Chimie, minéralogie, métallurgie et chimie des arts	2
Physique expérimentale	1
Anatomie humaine et comparée, et physiologie expérimentale	2
Histoire, langues anciennes et antiquités	2
Histoire et langues modernes, histoire de France	2
Sourds-muets, aveugles	2
Zoologie	3
Agriculture, économie rurale et domestique, et botanique des arts	2
Nature et traitement des épidémies, épizooties (divers objets de salubrité publique)	3

PROJET CONDORCET. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT.	NOMBRE de chaires.
Méthode des sciences et analyse des sensations, morale, droit naturel	1
Science sociale, économie politique, finance, commerce	1
Droit public et législation générale	1
Chronologie, géographie, histoire philosophique des différents peuples	1
Géométrie transcendante et analyse mathématique	1
Mécanique hydraulique, mécanique céleste	1
Astronomie d'observation	1
Botanique et physique générale	1
Chimie	1
Minéralogie et géologie	1
Botanique et physique végétale	1
Physique expérimentale	1
Anatomie et physiologie	1
Théorie des beaux-arts, de la poésie, de l'éloquence	1
Antiquité	1
Langues orientales	1
Langues et littératures grecque et latine	2
Langues et littératures modernes	3
Législation française	1
Application du calcul aux sciences morales	1
Zoologie	1
Théorie militaire, science navale	2
Agriculture et économie rurale	1
Art d'exploiter les mines	1
Arts et métiers (construction, partie mécanique, partie chimique)	3
En outre, 6 chaires de médecine	6

PROJET BRIOT. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT.	NOMBRE de chaires.
Méthode des sciences, analyse des opérations de l'entendement	1
Logique et grammaire générale	1
Histoire philosophique des peuples et chronologie	1
Géographie et statistique	1
Morale, droit naturel et droit public	1
Économie politique et administration	1
Mathématiques pures	2
Mathématiques appliquées	1
Astronomie	1
Géométrie descriptive et théorie des arts mécaniques	1
Botanique et agriculture	1
Minéralogie et métallurgie	1
Chimie	1
Physique expérimentale	1
Zoologie et anatomie comparée	1
Théorie des beaux-arts, éloquence, poésie	1
Antiquités et langue celtique	1
Langues orientales	1
Langues et littératures grecque et latine	2
Belles-lettres, action oratoire	3
Langues vivantes	2
Jurisprudence criminelle	1
Jurisprudence civile	2
Commerce	1
Les chaires de médecine ne sont pas indiquées.	

veaux centres universitaires. On sait que ces écoles ont été de tout temps très particularistes, et que, même de nos jours, elles renferment un parti assez considérable qui persiste à réclamer une existence séparée et indépendante. En lisant les rapports de Briot et de Roger Martin sur cette question, on se sent transporté en pleine actualité. Citons d'abord Roger Martin: « Outre les divers genres d'instruction dont nous venons de parler, il en est un non moins intéressant, qui ne peut rester étranger aux lycées, ce sont les études relatives à l'art de guérir. En effet, ces établissements embrassant toutes les connaissances sur lesquelles cet art se fonde, enseignant dans toute son étendue la physique proprement dite, la chimie, la botanique, la minéralogie, la géométrie même et la science du calcul, laquelle n'est pas toujours étrangère aux phénomènes que présente la machine animale, étant placés dans des communes où se trouvent de grands hospices consacrés au soulagement des infirmités humaines, on ne saurait concevoir pourquoi l'enseignement de la médecine serait exclu de ces mêmes lycées, pourquoi l'élève qui se consacre à ce genre d'instruction ne trouverait point à sa portée les moyens de se perfectionner dans les diverses parties de la philosophie naturelle qui s'y rapportent essentiellement,

et si l'on voulait lui procurer ces moyens ailleurs, pourquoi l'on ferait de doubles emplois et l'on multiplierait inutilement les dépenses. »

Briot, dans son rapport spécial sur les lycées, développe la même idée et la corrobore par de nouveaux arguments : « La réunion des sciences dans de grandes écoles nous a paru tellement indispensable aux progrès et à la splendeur de l'enseignement, tellement avantageuse sous l'aspect de l'économie et de la civilisation, que nous vous proposerons de réunir aux lycées, comme partie intégrante, les écoles de médecine. Si nous n'avions envisagé cette réunion que sous le point de vue de l'économie, nous vous dirions : En réunissant ces écoles, vous évitez de doubler les bibliothèques, les jardins de botanique, les laboratoires de chimie, les cabinets de physique; vous évitez de doubler les cours de mathémathiques, de chimie, d'histoire naturelle, de physique, de méthode des sciences, et ces seules économies vous donneraient le moyen de créer, un jour, un lycée de plus. Mais la réunion de ces diverses sciences dans une même école nous a paru propre à assurer des avantages bien plus appréciables. » Et, ici, Briot remarque que les mathématiques et la logique sont devenues le fondement de toutes les sciences; que l'étude des sciences morales

et politiques est utile à tous; que les connaissances littéraires facilitent et embellissent l'étude de toutes les sciences; que l'hygiène a une importance pratique pour tout le monde; que, depuis la publication de l'*Encyclopédie* et le perfectionnement des sciences, on a mieux senti, chaque jour, l'enchaînement qui existe entre toutes les connaissances humaines. Il y a donc d'excellentes raisons pour placer les écoles médicales dans les centres universitaires; cependant, Roger Martin reconnaît que l'organisation de ces écoles, les exercices et les examens qui leur sont propres demandent des dispositions particulières, et Briot, en proposant de créer cinq centres universitaires à Bruxelles, Dijon, Toulouse, Poitiers et Paris, croit devoir conserver la Faculté de Montpellier, et incline à maintenir à Strasbourg l'école existante, que l'on substituerait à celle que, d'après le plan des lycées, il faudrait créer à Dijon[1].

Les citations que nous venons de faire prouvent jusqu'à l'évidence que c'est le système des centres universitaires et non celui des écoles spéciales qui a réuni les sympathies des Assemblées révolutionnaires. Ces centres universitaires ne sont pas de simples juxtapositions d'écoles. Dans les projets de

1. « La difficulté d'organiser une école de médecine à Dijon semble indiquer ce dernier parti. » Rapport de Briot.

Condorcet, de Romme, de Roger Martin, il n'est pas même fait mention de Facultés, sauf les écoles de médecine. L'esprit philosophique qui a présidé à cette conception a écarté à tort ou à raison tous les groupements artificiels de chaires et d'études; la préparation à des carrières déterminées n'est pas le but immédiat; c'est sans doute un des résultats qu'on veut atteindre, et on espère bien, notamment, que les *lycées* formeront des professeurs pour les écoles secondaires, en attendant la création d'une école spéciale pour cet objet[1]; mais le but élevé que l'on poursuit, c'est d'offrir aux esprits avides d'apprendre toutes les ressources d'une instruction supérieure, c'est d'ouvrir une école de haute éducation pour former des savants, des personnes aptes aux emplois publics, c'est de créer une élite de citoyens intelligents et éclairés. Ce n'est pas à la légère, c'est bien en connaissance de cause que les législateurs de la Révolution ont préféré de grandes écoles centrales à ces Facultés dont le nom seul éveille plutôt la perspective d'examens et de diplômes que l'idée d'enseignement. Briot formule en termes

1. « Quelque jour nous vous entretiendrons d'un grand lycée normal où les futurs professeurs viendraient s'instruire au grand art d'enseigner... L'art difficile de former les hommes ne sera pas précisément celui qui resterait parmi nous sans écoles et sans maîtres. » Rapport de Briot.

bien nets le parti auquel on s'est arrêté et les motifs qui ont déterminé cette décision: « Deux partis se présentaient à nous: celui de diviser l'enseignement et de le répandre dans de petites écoles multipliées autant que possible; le second, de réunir au contraire les principales sciences dans de grandes écoles, où toutes les lumières fussent placées les unes à côté des autres. Le premier système ne nous a pas séduits. Diviser les grands établissements d'enseignement, c'est diminuer les moyens d'instruction et les rendre nuls dans quelques parties : ce serait enlever aux élèves la faculté de s'instruire dans plusieurs sciences à la fois et les forcer, en quelque sorte, à ignorer les parties analogues à la science qu'ils étudient; ce serait établir une foule d'écoles médiocres qui, n'ayant que peu de moyens d'émulation, peu de professeurs habiles, seraient bientôt éclipsées et rendues inutiles par le succès de celles qui auraient plus de moyens; *ce serait organiser les écoles plutôt pour l'intérêt de quelques localités que pour le bien de l'enseignement.* »

On ne saurait mieux grouper en quelques propositions tous les arguments qui militent en faveur des centres universitaires. Ce n'est pas sans mélancolie que les partisans de ces institutions jettent de loin leur regard sur la *terre promise* qui fuit sans

cesse devant eux, et déplorent cette fatalité de notre histoire qui, par le coup d'État de Brumaire, a reculé de près d'un siècle et peut-être écarté à jamais la réalisation d'une idée si chère aux assemblées de la première République.

Avant de quitter le chapitre de l'enseignement supérieur, il est juste de consacrer quelques mots au système de la minorité, je veux dire à la théorie des écoles spéciales. Le plan de Bouquier, dont il a déjà été parlé, laissait à l'initiative privée l'instruction à tous ses degrés, et particulièrement l'enseignement supérieur. « Est-ce à la République à procurer à ses frais, à chacun des individus qui la composent une instruction dont les résultats peuvent donner, à ceux qui se la procurent, des moyens particuliers de parvenir aux places, d'agrandir leur fortune par l'exercice de leurs talents? Non, sans doute; la République ne doit à ses enfants que l'enseignement gratuit des connaissances nécessaires pour exercer les droits des citoyens et en remplir les devoirs. » Toutefois, dans son rapport, du 24 germinal (13 avril 1794), Bouquier propose la création de quelques écoles spéciales pour la médecine, le génie, les ponts et chaussées, le commerce, la navigation, la marine, les mines; en un mot, des

écoles de services publics. « Le but de cet enseignement est de trouver en tout temps des citoyens assez utiles pour exercer utilement les diverses fonctions relatives au salut, au bonheur de la société, à l'intérêt commun de la nation. » Des écoles de fonctionnaires entretenues aux frais du Trésor, c'est ainsi que Bouquier, interprète fidèle de la pensée de Robespierre, comprend le haut enseignement *public*.

Chaptal est un homme d'État d'une autre envergure. Esprit positif avant tout, doué d'un véritable génie d'organisation, il est assez naturel qu'il envisage surtout les disciplines de l'enseignement supérieur au point de vue des services immédiats qu'ils peuvent rendre à la société. Il adopte donc la théorie des écoles spéciales.

« L'école spéciale est celle dont l'enseignement est borné aux connaissances nécessaires pour exercer un art ou une profession. On ne peut créer d'école spéciale que pour l'enseignement des arts et des sciences difficiles et fondés sur des principes dont la connaissance doit précéder la pratique. On doit surtout organiser des écoles spéciales pour ceux des arts ou sciences qui ont un pouvoir plus marqué sur la prospérité du peuple, la gloire nationale, la sûreté de l'État, l'extension du commerce. »

En partant de ce principe. Chaptal, indépendamment des écoles spéciales organisées par la loi du 30 vendémiaire an IV, propose la création de trois écoles de médecine, avec seize, douze et neuf professeurs; d'autant d'écoles de législation, avec trois professeurs, qu'il y aura de cours d'appel; d'une école spéciale d'agriculture et d'économie rurale aux environs de Paris, avec quatre professeurs; de deux écoles d'art vétérinaire, avec cinq professeurs et un directeur; d'une école spéciale des arts du dessin, avec quinze professeurs; de six petites écoles de musique (indépendamment du Conservatoire de musique organisé par la loi du 16 thermidor an III); d'une d'histoire naturelle, qui n'est autre que le Muséum; de trois écoles des arts mécaniques et chimiques, avec quatre professeurs, sur le modèle du Conservatoire des arts et métiers créé par décret du 19 vendémiaire an III, et d'une école de belles-lettres et sciences physiques et mathématiques, qui est copiée sur l'ancien Collège Royal, avec ses trois professeurs de mathématiques et d'astronomie, ses cinq professeurs de sciences physiques, ses deux professeurs de droit public et d'histoire, ses huit professeurs de langues anciennes et orientales, de poésie, d'éloquence et d'histoire de la littérature française. Soit dit en passant, le Collège de France

n'a pas cessé de garder une grande popularité, même pendant la période révolutionnaire. C'est ainsi que Romme, après avoir raillé la pédantesque nullité des anciens collèges et de ces Facultés qui ont le même costume, donnent les mêmes titres à leurs initiés et parlant la même langue sans cependant s'entendre entre elles et sans être entendues du peuple, fait l'éloge de cet établissement, qui s'est perfectionné sous François I[er], Henri IV et Louis XV, et mérite de fixer l'attention par l'importance et l'utilité de ses leçons, et par son régime, qui lui a permis d'être toujours au niveau de tous les progrès de la science [1].

La partie la plus intéressante du travail de Chaptal, celle qui trahit la connaissance la plus approfondie du sujet, est le chapitre relatif aux écoles de médecine. Il fait d'abord l'éloge des trois écoles établies à Paris, à Montpellier et à Strasbourg

1. Voici, d'après l'almanach royal de 1786, la liste des chaires du Collège Royal à la veille de la Révolution : Hébreu et Syriaque, Arabe, Turc et Persan, Grec (2 professeurs), éloquence latine, poésie (l'abbé Delille), littérature française, géométrie, astronomie (De La Lande), mécanique, physique, médecine pratique, anatomie, chimie, histoire naturelle (Daubenton), droit canon, droit de la nature et des gens, histoire et morale, plus la chaire de mathématique fondée par Ramus, en tout 20 professeurs, auxquels il faut ajouter un inspecteur (l'abbé Garnier, historiographe du roi), et 6 professeurs vétérans.

par la loi du 14 frimaire an III, et qui, destinées par la nature de leur première institution à former des officiers de santé pour le service des hôpitaux militaires, offrent sur toutes les parties de la médecine des études bien plus parfaites que celles qu'on trouvait dans les précédentes Universités. Les élèves, dit-il, affluent à ces écoles de tous les points de la France, et l'École de Montpellier s'est rétablie dans la possession presque exclusive de former des médecins pour toutes les parties du Midi. Chaptal n'est pas d'avis qu'on puisse tracer un plan invariable de l'enseignement de la médecine : « Cette science est tellement compliquée, elle se compose de tant d'éléments, que son étude sera toujours très imparfaite, lorsqu'on croira pouvoir tout régler, tout disposer par des arrêtés. Il n'y a de fixe que la chimie, l'anatomie et la botanique ; il convient d'attacher un seul homme à chacune de ces parties, et de laisser aux professeurs le soin de rédiger chaque année le programme des autres cours qui se feront dans l'école. » La question la plus grave est celle des examens, examen d'entrée à l'école et examen de sortie, qui doit conférer le titre de médecin trop longtemps usurpé par des charlatans. L'examen d'entrée, d'abord : « Une trop longue expérience nous a appris que vainement on prétendrait à des succès dans l'étude

de la médecine, si l'on n'arrivait pas à l'école avec des connaissances préliminaires ; du moment que les portes en ont été ouvertes à tout le monde, on y a vu affluer des hommes qui, n'apportant aucune connaissance positive, ont été incapables de profiter des leçons qu'on y donne. » Chaptal demande en conséquence que nul ne puisse s'inscrire pour étudier la médecine (et aussi le droit) sans avoir subi un examen préalable sur toutes les parties qu'on enseigne dans les écoles communales. C'est le baccalauréat, dont personne ne conteste l'utilité, lorsqu'il s'agit de donner accès aux études universitaires. Quant aux examens de sortie, qui doivent purger la société « de ces assassins qui l'infestent », ils doivent être sévères, passés en public et embrasser la totalité des connaissances nécessaires à un médecin. Chaque année, le professeur s'assurera du progrès des élèves par un examen qui aura lieu à la fin de son cours, et dans les six derniers mois du terme de scolarité, les étudiants devront passer trois examens, l'un sur la théorie, le second sur la pratique, le troisième sur un sujet imprimé au choix de l'élève. La nomination des professeurs, suivant l'usage observé avec succès depuis plusieurs siècles, se fera par la voie d'un concours public en présence des professeurs de l'école. Les candidats seront sou-

mis à une suite de leçons et d'examens, pendant un temps assez considérable pour pouvoir prononcer sur le mérite des concurrents, non seulement par rapport à leurs connaissances, mais encore par rapport à l'art d'enseigner.

Le rapport de Talleyrand est aussi très intéressant à consulter sur l'enseignement de la médecine et du droit. On sait que les écoles de médecine, de législation, de théologie, restent en dehors de l'Institut enseignant qui doit grouper et centraliser à Paris l'instruction supérieure des sciences et des arts. Au premier abord, la compétence de l'évêque d'Autun en matière médicale peut sembler suspecte, mais il prend soin de nous dire d'abord qu'il s'est inspiré « des vues particulières qui lui ont été communiquées par des hommes célèbres ». Il propose, d'après ces conseils, une organisation uniforme et essentiellement pratique de l'enseignement médical dans tout le royaume, la réunion des études médicales, de chirurgie et de pharmacie dans une même école, la création de quatre collèges complets et d'écoles secondaires dans l'hôpital le mieux organisé de chaque département. Les collèges établis à Paris, Montpellier, Bordeaux et Strasbourg, auront chacun douze professeurs. Les concours, les leçons, les examens, les réceptions publiques, comme en géné-

ral dans toutes les écoles supérieures, devront se faire en langue française. Le programme des cours est utile à consulter : il est conforme à celui qui a été rédigé par le comité de salubrité et présenté par le comité de médecine à l'Assemblée nationale en 1790.

Nous croyons devoir reproduire ce programme, d'après le rapport de Talleyrand :

Cours de physique médicale et d'hygiène faits séparément.	1	professeur.
Cours d'anatomie et de physiologie faits séparément.	1	—
Cours de chimie.	1	—
Cours de pharmacie pratique par un pharmacien.	1	—
Cours de botanique et matière médicale faits séparément	1	—
Cours de médecine théorique (comprenant la pathologie, la séméiotique, la nosologie et la thérapeutique).	1	—
Cours d'histoire de la médecine, des progrès de l'art, de la méthode de l'étudier, cours de médecine légale, faits séparément.	1	—
Cours de médecine pratique des maladies internes, fait partie au lit du malade, partie dans une salle voisine	2	—
Cours de médecine pratique des maladies externes, fait partie au lit des malades, partie dans une salle voisine.	2	—
Cours théorique et pratique d'accouchements, des maladies de femmes en couches et de celles des enfants . . .	1	—

En parlant des écoles de droit et de théologie, Talleyrand s'étend avec complaisance sur un sujet qui lui est plus familier. Les écoles de droit pourront être au nombre de dix[1], chacune dans un chef-lieu de département. Dans chaque école, il y aura quatre professeurs : un de constitution, qui enseignera en même temps le droit naturel, un de droit civil, un de droit coutumier, un de forme civile et criminelle. Chaque professeur donnera son cours entier en dix mois. Les leçons se feront en français. Le choix des professeurs sera fait, parmi les hommes de loi, par les directoires de département conjointement avec les professeurs de droit. Pour acquérir la qualité d'hommes de loi, il faudra être reçu après un examen sur toutes les matières de l'enseignement. L'examen sera gratuit et public, le candidat sera interrogé par les professeurs et par les étudiants, et admis au scrutin par les professeurs. Le candidat refusé à un second examen ne pourra se représenter à un troisième qu'après avoir recommencé le cours complet d'une école de droit ; s'il est refusé une troisième fois, il ne pourra plus se représenter. Chaque année, le directoire du département enverra au commissaire du roi le nom du premier de la

1. Ces écoles pourraient être placées à Paris, Rennes, Strasbourg, Bourges, Dijon, Besançon, Bordeaux, Toulouse, Lyon, Aix.

licence. Le commissaire du roi fera une liste générale des premiers licenciés en droit dans le royaume, et il sera tenu de la présenter au ministre de la justice lorsqu'il y aura des nominations à faire par le roi pour le service des tribunaux. Talleyrand, si sévère, on le voit, sur la question des examens, sévère du moins pour l'époque, s'exprime tout autrement sur la question d'assiduité. Il constate qu'autrefois le temps des inscriptions, le passage d'une classe à une autre, l'époque où chaque formalité devait s'accomplir, l'apparence même de l'assiduité, étaient prescrits d'une façon inflexible et minutieuse. « On exigeait tout, hors la science, car on peut feindre l'assiduité, éluder les précautions, remplir extérieurement de vaines formes, mais la science seule ne se contrefait pas, et c'est elle seule qu'on a le droit de demander aux élèves. » Voilà pourquoi il attache une aussi grande importance aux examens ; mais il est d'avis « qu'une mesure de temps uniforme est injuste à imposer, quand la nature a départi aux hommes une mesure inégale d'attention et de mémoire. Offrez les secours de la méthode et les avantages de l'assiduité aux esprits dont ce double bienfait rendra la marche plus directe et plus sûre. Mais ne les commandez pas aux esprits dont l'ardeur n'y verrait qu'un assujettisse-

ment pénible et le souffrirait avec impatience. Craignez que le dégoût d'une route uniforme et lente ne produise chez eux celui de la science elle-même. Offrez à tous un fil conducteur; ne donnez de chaînes à personne... » Ne sentez-vous pas, comme moi, dans ces paroles, un accent personnel et comme un regret vif encore des années de jeunesse mal employées, des joies les plus pures, celles de l'étude, empoisonnées dans leur source? sentiment d'autant plus amer que ce n'est pas à des défaillances personnelles, mais à la tyrannie d'un règlement, à l'organisation vicieuse d'un enseignement public, qu'il faut imputer ces souffrances morales et ces belles heures du travail irréparablement perdues.

Le plan d'études de droit, tel que le trace Talleyrand, semblera sans doute un peu mesquin, si on le compare aux programmes actuels, mais il faut se reporter au temps où il a été conçu, et on reconnaîtra que tout y est neuf, et l'enseignement du droit public et constitutionnel, et l'enseignement du droit pénal, de la procédure civile et criminelle, et même l'enseignement du droit civil, qui doit porter à la fois sur le droit romain, dont il faudrait extraire ce qui est empreint de ce caractère éternel de sagesse qui convient à tous les temps, et sur le droit coutumier, dont l'histoire est si curieuse en sa

complexité et la langue si naïve en sa verdeur.

Mais c'est surtout dans son chapitre sur les écoles « pour les ministres de la religion » que l'évêque d'Autun offre un champ fécond d'étude et de méditation. Ces écoles, placées près des églises cathédrales et sous les yeux de l'évêque, seront de véritables séminaires, dont l'enseignement comprendrait:

1° Les titres fondamentaux de la religion catholique, qu'on sera tenu de puiser dans leur source;

2° L'exposition raisonnée des divers articles que doit comprendre explicativement la croyance de chaque fidèle;

3° Le développement de la morale de l'Évangile;

4° Les lois particulières au ministre du culte catholique;

5° Les principes ainsi que les objets habituels de la prédication;

6° Les détails qui appartiennent à un ministère de consolation et de paix, soit dans l'administration des sacrements, soit dans le gouvernement des paroisses.

Talleyrand développe et cherche à justifier ces divisions dans lesquelles il a circonscrit l'enseignement de la théologie catholique. C'est surtout en parlant des articles de foi qu'il révèle sa pensée intime : « La théologie ne doit pas être regardée

comme une science. Les sciences sont susceptibles de progrès, d'expériences, de découvertes; la théologie, qui ne peut être que la connaissance de la religion, est étrangère à tout cela. Immuable comme elle, elle est, comme elle, ennemie de toute innovation. Il faut qu'elle soit aujourd'hui ce qu'elle était d'abord. On doit donc s'occuper, non pas à l'étendre, mais à la fixer, mais à la renfermer dans ses limites, que trop souvent d'ambitieuses subtilités s'efforcèrent de lui faire franchir dans des siècles d'ignorance. L'Assemblée nationale, en même temps qu'elle encourage les progrès des sciences et les inventions de l'esprit humain, doit donc, par le même principe, s'opposer à toute extension de la théologie, à toute invasion des théologiens; or, pour éviter que la religion commande à la pensée, c'est-à-dire à ce qu'il y a de plus libre en nous, il est du devoir des fondateurs de la liberté publique de retirer de l'enseignement religieux et tout ce qu'il est permis de ne pas croire et tout ce qu'on a le droit d'ignorer. » Talleyrand estime donc qu'il est inutile de se rengager dans les discussions interminables qui étaient l'aliment de l'ancienne théologie. « L'exposition des points révélés, qui doit être enseignée à tout clerc du sacerdoce pour qu'il l'enseigne à son tour, peut donc être réduite à ce qu'il

est nécessaire à tout chrétien de croire et de professer avant la naissance des hérésies, c'est-à-dire à ce qui constitue la pratique journalière de la religion. » La conclusion logique de cet enseignement de la théologie réduit à la portion congrue semble être la création, dans les écoles de haut enseignement laïque, d'une ou plusieurs chaires de la science des religions. Toutefois, nous ne trouvons dans l'*Institut enseignant* de Talleyrand aucune trace d'un enseignement de la théologie « regardée comme une science[1] ».

Il serait bon de traiter à part la question de la gratuité aux divers degrés d'enseignement, comme un des moyens adoptés par les rapports des assemblées révolutionnaires pour organiser fortement l'instruction publique. Mais il faut exposer tout au moins les opinions qui ont été émises sur le traitement des professeurs au point de vue de l'efficacité des études supérieures. Plusieurs systèmes sont en présence. L'État se charge du traitement des professeurs, ou le professeur est payé par les étudiants,

1. ROMME effleure avec beaucoup d'adresse la question des Facultés de théologie : « La théologie a aussi ses écoles, ses fondations et ses bourses ; mais imitant l'artiste si fameux, qui représente la Foi sous la figure d'une femme voilée, nous nous garderons de toucher au voile sacré qui couvre son enseignement, et nous n'en parlons ici que pour dire qu'il ne doit plus faire partie de l'instruction publique ni être payé par l'État. »

ou bien encore la rémunération des professeurs est en partie fixe et en partie casuelle. A notre connaissance, le second système n'a trouvé pendant la Révolution que des partisans sans autorité; le premier système a pour lui Condorcet et ses disciples ; le troisième système est défendu par Talleyrand et par Chaptal. Voyons d'abord l'opinion de Condorcet : « Ni les lycées, ni les instituts n'attirant un nombre égal d'élèves, il résulterait de la non-gratuité une différence trop grande dans l'état des professeurs. » Voilà le premier motif. Voici le second : « Comme il existe des parties de sciences, et ce ne sont pas toujours les moins utiles, qui appelleront un plus faible concours, il faudrait ou établir des différences dans la manière de payer les professeurs, ou laisser entre eux une excessive inégalité. » Ces deux motifs ne sont pas les seuls : « L'élève d'un institut ou d'un lycée dans lequel l'instruction est gratuite peut suivre à la fois un grand nombre de cours sans augmenter la dépense de ses parents ; il est alors maître de varier ses études, d'essayer ses goûts et ses forces, au lieu que si chaque nouveau cours sollicite une dépense nouvelle, il est forcé de renfermer son activité dans des limites plus étroites et de sacrifier souvent à l'économie une partie notable de son instruction. » Enfin Condorcet invoque un dernier

argument, celui qui avait sans doute déterminé son opinion : « L'émulation que ferait naître entre les professeurs le désir de multiplier des élèves dont le nombre augmenterait leur revenu, ne tient pas à des sentiments assez élevés pour que l'on puisse se permettre de la regretter. Ne serait-il pas à craindre qu'il résultât plutôt de cette émulation des rivalités entre les établissements d'instruction, que les maîtres ne cherchassent à briller plutôt qu'à instruire, que leurs méthodes, leurs opinions ne fussent calculées d'après le désir d'attirer à eux un plus grand nombre d'élèves; qu'ils ne cédassent à la crainte de les éloigner en combattant certains préjugés, en s'élevant contre certains intérêts? » Romme conclut dans le même sens en termes plus brefs : « Que les professeurs soient tous payés par l'État, et ils seront traités avec plus d'égalité dans les établissements; au lieu de calculer leurs intérêts sur le nombre de leurs élèves et de mesurer leurs soins sur l'accueil des parents (il est ici aussi question de l'enseignement secondaire), ils ne compteront que sur leur aptitude, leur zèle, l'assiduité et le succès de ceux qui les écouteront, quel qu'en soit le nombre. » Roger Martin s'élève avec vivacité contre le système qui s'en rapporte à la concurrence pour produire l'émulation : « Une telle opinion ne saurait être accueillie

chez un peuple éclairé et libre qui sait que l'ignorance est son plus grand ennemi... Dans un vaste pays comme la France, ce système provoquerait en peu d'années la charlatanerie dans l'enseignement et la dégradation dans les sciences, il établirait un esprit d'intrigue et de basse rivalité entre des hommes faits pour donner l'exemple des plus nobles vertus, en un mot, il corromprait toutes les sources de l'instruction publique. » Et il ajoute que « ce qu'il faut aux professeurs, ce ne sont pas de riches traitements, mais une aisance honnête, indépendante et assurée ; que si les redevances pécuniaires formaient une masse pour être réparties entre les maîtres de la même école, elles ne seraient plus pour eux un principe d'émulation; que si elles étaient individuelles, il en naîtrait une foule d'abus qu'aucun avantage pécuniaire ne saurait compenser ». Et Briot précise cette opinion en ajoutant : « Nous avons cru même devoir interdire aux professeurs toute espèce de cours particuliers ; ces sortes de cours ôtent aux professeurs une partie de leur considération et ne sont utiles qu'aux dépens des cours publics. »

Chaptal, qui semble s'inspirer des idées économiques de Smith[1], adopte un système mixte, ou plu-

1. Il est plus d'une fois question, dans les rapports, du livre de

tôt il distingue trois catégories de professeurs dans les écoles spéciales : 1° ceux qui peuvent concilier leur devoir de professeur avec l'exercice de leurs professions (tels sont les peintres, les sculpteurs, les architectes, les musiciens); 2° ceux qui, voués par état à l'enseignement, lui consacrent tous leurs moments et ne trouvent de ressources que dans le traitement attaché à leurs fonctions (tels sont les professeurs d'histoire naturelle, agriculture, art vétérinaire, arts mécaniques et chimiques); 3° ceux qui sont destinés à enseigner des professions lucratives, tels que les professeurs de droit et de médecine. Chaptal juge équitable que les professeurs de la troisième catégorie reçoivent des honoraires des étudiants à raison des examens qu'ils font et des grades qu'ils confèrent, mais il croit « que si, indépendamment de cette rétribution individuelle, le gouvernement n'assurait pas à chaque professeur un modique salaire qui puisse le mettre au-dessus du besoin, il serait à craindre que les professeurs ne se missent dans la dépendance de leurs élèves, et que peut-être ils ne trafiquassent honteusement de leurs grades ». Il propose donc de leur attribuer, ainsi qu'aux professeurs de la première catégorie,

SMITH, *Sur la richesse des nations*, dans lequel un chapitre spécial est consacré à la liberté d'enseignement.

un traitement fixe, mais inférieur de moitié à celui des professeurs de la seconde catégorie. Cette distinction nous semble à la fois juste et ingénieuse pour l'époque.

Le système des écoles spéciales devait être définitivement consacré par le Consulat. Le rapport de Fourcroy conclut à la création de 10 écoles de droit avec 4 *professeurs au plus;* de 6 écoles de médecine avec 8 *professeurs au plus;* de 4 écoles d'histoire naturelle, de physique et de chimie avec 4 professeurs; de 2 écoles d'arts mécaniques et chimiques avec 3 professeurs. Enfin une école unique de géographie, d'histoire et d'économie politique, avec 4 professeurs, doit suffire à l'enseignement des sciences morales et politiques si puissamment organisé dans les lycées de Condorcet, de Romme et de Briot! Fourcroy a soin d'ajouter qu'il ne convient pas de donner à cette école de trop nombreuses distributions de cours, « qui tiendraient plus au faste qu'à la véritable richesse de la science ». Quant aux autres écoles spéciales, le projet consulaire les place près des lycées au nombre de deux ou même de plus de deux, suivant l'importance des villes où ces lycées seront établis, et le rapporteur laisse échapper à leur sujet cette phrase significative : « Elles seront d'ailleurs régies comme les lycées

auxquels elles appartiendront et par le même conseil administratif. » Remarquons que les lycées de Fourcroy correspondent aux collèges de l'ancien régime, et nous serons édifiés sur la valeur d'une organisation dans laquelle l'enseignement supérieur semble être considéré comme une dépendance de l'enseignement secondaire.

II

LES ÉCOLES CENTRALES.

LETTRE A M. ALBERT DURUY.

Je viens de lire votre ouvrage sur l'*Instruction publique et la Révolution*[1]; je l'ai trouvé très instructif, très intéressant ; vous y détaillez, sous une forme vive et piquante, un grand nombre de documents nouveaux ou presque oubliés; et ces documents, vous excellez à les discipliner, à les grouper, à les faire converger vers un but marqué d'avance. Aucun honneur n'aura manqué à votre livre : cité et loué partout, présenté avec éclat à l'Académie des sciences morales et politiques par M. Jules Simon, il sera sans doute couronné par l'Institut. Que pourrais-je ajouter à de si nombreux et imposants suffrages ? Permettez-moi donc, sans m'attarder plus longtemps au chapitre des compliments, de vous faire part, en toute franchise, de quelques réflexions qu'un examen attentif de votre ouvrage me suggère.

1. *L'Instruction publique et la Révolution*, par M. Albert Duruy. (Paris, Hachette, éditeur.)

Il y a dans ce livre une préface et deux grandes divisions; la préface est naturellement consacrée à l'enseignement avant 1789; vous passez ensuite en revue les divers rapports élaborés par la Constituante, la Législative et la Convention; vous constatez que le seul projet qui ait abouti est celui de Daunou, qui est devenu la loi du 3 brumaire an IV; vous recherchez, enfin, comment cette loi a été appliquée, et, après avoir constaté son complet insuccès, vous en exposez les causes tout au long; en d'autres termes, de vos deux grandes divisions, l'une est une sorte d'examen philosophique des théories et des systèmes révolutionnaires, l'autre est un essai d'histoire administrative de l'instruction publique sous le Directoire. C'est là un plan très simple, très clair et très logique, et c'est aussi celui que je me propose de suivre dans les observations que je demande la permission de vous présenter. Ces observations ne portent d'ailleurs que sur l'enseignement secondaire, c'est-à-dire sur les écoles centrales; vous-même m'invitez, en quelque sorte, à me cantonner sur ce terrain, car vous avez presque passé sous silence tout ce que la Révolution a fait pour l'enseignement supérieur, et, quant à l'enseignement primaire, il a si peu existé avant, pendant et après la période révolutionnaire, et les documents qui s'y

rapportent sont si incomplets, qu'il ne présente au point de vue historique, à cette date, qu'une importance très restreinte. Quant au point de vue théorique, il est trop connu, et il provoque des discussions trop délicates pour qu'il soit utile et opportun de l'aborder ici. L'école centrale, au contraire, est, dans le domaine des études publiques, l'institution révolutionnaire par excellence, et je ne puis que vous féliciter d'avoir consacré à ce type particulier d'enseignement les chapitres les plus importants de votre volume.

L'esprit de cet ouvrage, qui est manifestement hostile à la Révolution, se révèle dès les premières pages de l'introduction. Vous essayez de prendre la défense des collèges de l'ancien régime. Vous mettez d'abord en vedette, à la fin du chapitre, le chiffre imposant de ces 563 collèges qui florissaient ou végétaient en 1789 et distribuaient une instruction plus ou moins sérieuse à 72,747 élèves. Je ne chicanerai pas ces chiffres, que vous empruntez au rapport de M. Villemain sur la situation de l'enseignement secondaire en 1843. Les collèges de l'ancien régime étaient, en effet, très nombreux ; mais ce qui est plus intéressant à connaître que le nombre des élèves, c'est l'instruction qu'ils recevaient. Or, sur ce point, les témoignages paraissent unanimes ; elle était es-

sentiellement pédantesque dans ses méthodes et bornée dans ses programmes. Vous essayez d'affaiblir l'autorité de ces témoignages ; vous faites remarquer qu'ils émanent tous de parlementaires et d'encyclopédistes, que ce sont, par conséquent, des déclarations intéressées qu'inspire l'esprit de dénigrement. Vous ajoutez même, parlant de d'Alembert, de Diderot, de La Chalotais, de Guyton de Morveau, du président Rolland, ces paroles caractéristiques : « Leur unanimité ne prouve rien ; au contraire, elle est le plus clair indice de leurs communes passions. » Je pourrais citer un ministre du second Empire, dont vous devinerez sans peine le nom, qui n'était pas du tout de votre avis. Dans un discours prononcé le 15 octobre 1866, lors de l'inauguration du lycée de l'enseignement spécial de Mont-de-Marsan, il cite avec éloges et à plusieurs reprises Roland d'Erceville et il ajoute : « Les paroles du sage magistrat semblent encore écrites pour nous. » Le même ministre professe aussi une certaine estime pour les encyclopédistes : « Qu'est-ce que la colossale entreprise de l'*Encyclopédie,* si ce n'est un immense effort pour vulgariser la science ? » Nous avons d'ailleurs d'autres témoignages que ceux des encyclopédistes ou des parlementaires. L'abbé Gédoyn, par exemple, s'exprime ainsi dans son opuscule sur

l'*Éducation des enfants*, vers le commencement du XVIIIe siècle : « N'est-il pas honteux que nos jeunes gens, après dix et douze ans d'études, n'aient aucune notion ni de l'histoire de leur pays, ni de la géographie, ni de la chronologie, ni de l'histoire universelle, ni de notre théâtre, ni de nos écrivains français ?... L'expérience nous fait voir que de cinquante élèves qui sont dans une classe, il n'y en a pas dix qui prennent du goût pour le latin ni qui se portent à l'apprendre ; comme néanmoins on ne leur enseigne pas autre chose, il s'ensuit que de ces cinquante enfants, il y en a quarante qui, après avoir passé huit à dix ans au collège, en sortent sans y avoir rien appris, car ce latin, dont ils ont eu les oreilles rebattues, n'ayant pas jeté d'assez profondes racines en eux, se trouve bientôt effacé de leur esprit. » Claude Fleury n'est pas plus indulgent pour les collèges de l'ancien régime. Il y a, dans son traité *Du choix et de la méthode des études*, un chapitre bien curieux sur l'état de l'*instruction publique*. Après avoir parlé du temps que l'écolier consacre à la langue latine, à la grammaire, aux études scolastiques, il fait, entre autres réflexions ironiques, la remarque suivante : « Cependant on ne lui a point appris le français, on suppose qu'il doit le savoir et qu'il y appliquera lui-même les règles de la grammaire latine

pour le parler et l'écrire plus sûrement. On propose à la plupart d'apprendre le grec; quelques-uns s'y attachent et continuent de l'apprendre, d'autres y renoncent; mais le plus grand nombre est de ceux qui en apprennent assez pour avoir un prétexte de dire tout le reste de leur vie que le grec s'oublie facilement... Parlons de bonne foi : que reste-t-il à un jeune homme nouvellement sorti du collège qui le distingue de ceux qui n'y ont pas été? Il entend médiocrement le latin; il lui reste quelques principes de grammaire, qui font que, s'il y veut penser, il peut écrire plus correctement qu'une femme. Il a quelque teinture de la fable, des histoires grecques et de l'histoire romaine. Pour la philosophie, il lui en reste aussi quelque idée confuse de matières et de formes, de passions, d'instinct et d'appétit sensitif. Il tient pour des axiomes indubitables que la nature abhorre le vide et que chaque chose tend à son centre. Au reste, il croit n'avoir plus rien à apprendre puisqu'il a fait ses études. » Je pourrais citer bien d'autres passages, car tout le livre est rempli de griefs du même genre. Vous dites avec esprit : « Il y a du réquisitoire dans le *Plan d'éducation* de Rolland, dans celui de Guyton de Morveau, comme il y a du pamphlet chez Diderot, chez d'Alembert, chez Helvétius. » Ne pourrais-je pas, en suivant la même

idée, faire observer qu'il y a, sans doute, encore de la charité chrétienne jusque dans les critiques si dures de l'abbé Gédoyn et de l'abbé Fleury ? Le témoignage de l'ami de Bossuet, de l'auteur de l'*Histoire ecclésiastique,* n'est vraiment pas suspect. Il faut en prendre son parti. Le plan d'études des collèges était absolument déplorable, et il n'a trouvé sous l'ancien régime aucun défenseur.

J'arrive maintenant à la première division de votre livre. Je ne dirai rien de votre chapitre des destructions ; sur ce point, il y a peu de nouveau à apprendre et tout le monde est à peu près d'accord. Les anciens collèges devaient fatalement disparaître avec la Révolution ; on s'est trop pressé de les détruire avant de les remplacer, mais, en somme, il faut le reconnaître, l'interrègne de l'enseignement a très peu duré, quelques mois peut-être. Vous jugez avec beaucoup de sévérité les projets de Mirabeau, de Talleyrand, et surtout de Condorcet. J'ai dit ici même mon opinion sur ces rapports : ceux de Mirabeau et de Talleyrand me paraissent remarquables à bien des égards, j'admire autant celui de Condorcet. Vous critiquez son plan d'études *des instituts*, qui sacrifie presque entièrement les études littéraires et les langues anciennes. Je trouve

comme vous que Condorcet est un partisan trop exclusif de l'enseignement scientifique. Il me semble cependant que vos critiques sont bien acerbes, et que vous n'avez pas toujours été équitable envers sa pédagogie. Il faudrait peut-être remarquer que Condorcet ne faisait guère qu'obéir aux tendances de l'époque et céder au courant qui entraînait alors tous les esprits vers les sciences. Comment résister à ce courant si large et si profond, qui devait à la fin prendre et emporter Gœthe lui-même, le grand initiateur de l'art moderne! Je n'insisterai pas sur cette idée qui est absolument banale et que personne ne conteste. L'opinion publique se portait en 1789 si vivement dans cette direction, que les cahiers des États Généraux, qui sont en général assez vagues en ce qui concerne l'instruction publique, s'expriment avec précision sur les réformes à introduire dans l'enseignement des collèges. Je regrette que vous n'ayez pas cité quelques-uns de ces cahiers, par exemple celui du tiers état de Nemours, où l'on exprime le vœu : « Qu'il n'y ait pas une petite ville où ne se trouve un collège dans lequel les enfants puissent recevoir, soit gratuitement, soit pour une dépense modérée, des instructions plus étendues sur les sciences utiles et particulièrement sur les principes de la morale et la

connaissance du droit et des lois; qu'il n'y en ait pas non plus une grande, où les mêmes connaissances ne soient encore plus développées. » N'est-ce pas là, en germe, l'idée des écoles secondaires et des instituts de Condorcet et aussi des écoles centrales? Les mêmes idées se retrouvent dans le cahier de la paroisse d'Essonnes. Le bailliage de Vouvant est plus précis encore : il réclame « des collèges qui donnent en peu d'années des connaissances sûres et variées sur les langues latine et française, les sciences exactes, la physique, l'histoire naturelle, la chimie, conjointement avec l'histoire, la géographie, les beaux-arts, les langues vivantes ». Il faut citer surtout le vœu du tiers état de Bordeaux : « qu'il soit formé, par les États Généraux, un nouveau plan d'éducation nationale, qu'au lieu de cette ancienne méthode pratiquée dans nos collèges, qui consume les premières années de l'homme dans l'étude aride d'une langue morte, il soit établi des maisons d'instruction, où la religion, la morale, les belles-lettres, les langues, les sciences, l'histoire, le droit naturel et le droit des gens trouveront les enseignements qui conviennent au temps présent, à la chose publique et aux sujets d'un grand et riche empire ». Voilà bien, sauf ce qui concerne la religion, le plan d'une école centrale.

Il est assez naturel que le rapport de Condorcet se soit inspiré des mêmes idées, qu'il a eu toutefois le tort d'exagérer. Du reste, s'il se montre aussi exclusif, c'est pour des raisons qui ne sont pas toutes sans valeur; et peut-être auriez-vous dû leur faire l'honneur de les discuter. Voici quelques-uns de ses arguments : « En jetant les yeux sur la liste des professeurs, on remarquera peut-être que les sciences physiques et naturelles y occupent une très grande place, tandis que les connaissances qui dominaient dans l'ancien enseignement paraissent négligées... On peut sans doute, en s'appliquant à la littérature, à la grammaire, à l'histoire, à la politique, à la philosophie, acquérir de la justesse, de la méthode, une logique saine et profonde, et cependant ignorer les sciences naturelles : de grands exemples l'ont prouvé; mais les *connaissances élémentaires dans ces mêmes sciences* n'ont pas cet avantage, elles emploient la raison, mais elles ne la formeraient pas... Dans les sciences naturelles, les idées sont plus simples, plus rigoureusement circonscrites, la langue en est plus parfaite et les mêmes mots y expriment plus exactement les mêmes idées. Il n'est pas d'enfant, s'il n'est absolument stupide, qui ne puisse acquérir quelque habitude d'application par des leçons élé-

mentaires d'histoire naturelle ou d'agriculture. » Après avoir remarqué que les sciences sont utiles dans toutes les professions, Condorcet continue ainsi : « Ceux qui en suivent la marche voient approcher l'époque où l'utilité pratique de leur application va prendre une étendue à laquelle on n'aurait osé porter ses espérances, où les progrès des sciences physiques doivent produire une heureuse révolution dans les arts, et le plus sûr moyen d'accélérer cette révolution est de répandre ces connaissances dans toutes les classes de la société, de leur faciliter les moyens de les acquérir. » Je ne sais si je me fais illusion, mais il me semble que ce sont là, pour l'époque, des réflexions d'une sagacité profonde, et il m'est permis de ne voir guère autre chose qu'une antithèse brillante dans votre jugement sur Condorcet : « Ce mathématicien doublé d'un philosophe calculait mal et pensait faux. » Laissez-moi vous rappeler encore un passage de cet écrivain que vous malmenez si fort; je doute que Bain ou Spencer ait présenté, après Condorcet, sur le même sujet, des arguments plus sérieux ou plus péremptoires; il s'agit des langues anciennes : « On pourra trouver encore la langue latine trop négligée : mais sous quel point de vue une langue doit-elle être considérée dans une éducation générale?

Ne suffit-il pas de mettre les élèves en état de lire les livres vraiment utiles écrits dans cette langue, et de pouvoir sans maître faire de nouveaux progrès?... Par quel privilège singulier, lorsque le temps destiné pour l'instruction, lorsque l'objet même de l'instruction force de se borner dans tous les genres à des connaissances élémentaires, et de laisser ensuite le goût des jeunes gens se porter librement vers celles qu'ils peuvent cultiver, le latin seul serait l'objet d'une instruction plus étendue? » Et Condorcet remarque que tous les ouvrages importants sont traduits et que la lecture des originaux n'est véritablement utile qu'à ceux qui s'occupent, non des sciences elles-mêmes, mais de leur histoire. Je le répète, ce sont là des théories que je n'accepterais pas sans réserve, mais elles sont assez sérieuses pour commander l'attention et la discussion. Il serait surtout inexact de dire qu'elles sont chimériques, que celui qui les formulait « manquait de sens pratique ». Je crois ces idées trop pratiques, au contraire, et je crains bien qu'elles ne deviennent trop tôt des réalités.

L'enseignement des sciences dans les collèges était d'ailleurs si négligé ou si mesquin, qu'une réaction était inévitable. Un discours de Fourcroy (séance du 10 floréal an X), donne à ce sujet des

détails bien piquants et trop peu connus. Il vient de parler de l'enseignement de la logique dans les anciens collèges, de ces formes du raisonnement présentées avec l'appareil et le langage barbares de prétendus commentateurs d'Aristote, de cette morale aride par sa méthode et rebutante par sa sécheresse; il ajoute : « Au lieu d'un cours de physique et d'histoire naturelle, un démonstrateur ambulant venait montrer quelques phénomènes électriques et magnétiques, quelques expériences dans le vide, la circulation du sang dans le mésentère d'une grenouille, le spectacle du grossissement de quelques objets par le microscope. Là se bornait l'étude de la nature dans les collèges, et on décorait ces séances de quelques heures du nom de physique, parce que quelques mois auparavant on avait dicté des cahiers de théories et d'explications qui n'étaient que des mots vides de sens pour la majorité des élèves. Je n'ai pas chargé ce tableau; j'ai dit ce que j'ai vu, ce que plusieurs de ceux qui m'écoutent ont vu comme moi. » Un pareil enseignement, dans un siècle aussi porté vers l'étude des sciences, explique parfaitement la création des écoles centrales.

Les trois chapitres que vous consacrez à ces écoles sont enrichis de nombreux documents inédits. Vous

avez retrouvé un procès-verbal de la séance du 16 pluviôse an VIII, du Conseil d'instruction publique, institué par François de Neufchâteau, qui est fort intéressant, car il renferme de nombreux détails sur les vices d'organisation des écoles centrales, sur les causes de leur insuccès relatif, et sur l'esprit dans lequel on y donnait les divers enseignements. Vous publiez également les observations d'un certain nombre de conseils de professeurs des écoles centrales, en réponse à une circulaire du 10 germinal an VII, dans laquelle François de Neufchâteau annonçait l'intention d'établir un concours général entre tous les établissements d'enseignement secondaire du pays. Comme vous le remarquez très bien, « il y a là une véritable enquête faite par les intéressés eux-mêmes, après discussion et concert préalable, et d'où se dégage, en un singulier relief, l'opinion du corps enseignant sur la question spéciale du concours général, et sur l'état de l'enseignement lui-même. Nulle part, on ne saisit mieux les lacunes et les vices de la loi de brumaire ; nulle part, on n'aperçoit plus nettement la nécessité d'une organisation nouvelle. Le défaut d'uniformité des études, la liberté des méthodes, le caractère facultatif des cours, tous ces défauts sont représentés avec beaucoup de force, dans la plupart de ces réponses. »

Ces réponses collectives des professeurs forment aux archives un dossier du plus haut intérêt. Vous nous donnez un choix de ces documents qui ne présente pas une idée très favorable de l'organisation matérielle des écoles centrales; il serait curieux de dépouiller le dossier tout entier et de voir si toutes les réponses sont conçues dans le même esprit.

Vous nous mettez ensuite sous les yeux les circulaires signées par Quinette, mais préparées sous le ministère de François de Neufchâteau, et qui contiennent des instructions adressées par l'administration aux écoles centrales, sur les cours de grammaire générale, de langues anciennes, de législation et d'histoire. Elles nous renseignent moins sur la manière dont les cours étaient professés dans les écoles centrales que sur la direction que le gouvernement, très impuissant, il faut le reconnaître, à cette époque de décentralisation à outrance, aurait désiré imprimer à ces divers enseignements. Enfin, vous publiez, à l'appendice, les rapports des préfets sur l'état de l'instruction publique dans 21 départements, en l'an IX et X, et l'analyse des procès-verbaux des conseils généraux sur le même objet en l'an IX. J'avoue que ces derniers documents me paraissent avoir une importance bien moins grande

que les précédents; ils datent de l'époque du Consulat, et rien ne me rassure sur la compétence et surtout sur l'impartialité des auteurs de ces rapports. Cela me semble être aussi un peu votre avis, car vous n'avez pas fait grand usage de ces rapports et de ces procès-verbaux dans le dernier chapître de votre livre, auquel ils se rapportent plus particulièrement par leur objet et leur date. C'est ainsi que, dans ce chapitre, intitulé *la Réaction* et qui fait pendant au premier chapitre intitulé *les Destructions,* je relève cette assertion bien dure pour les écoles centrales : « A part deux ou trois écoles centrales, vous ne trouverez pas un seul établissement public en vogue, possédant la confiance des familles et la méritant. » Or, dans les procès-verbaux des conseils généraux, je lis, au sujet des écoles centrales : *Aveyron,* « cette école fait le plus grand bien »; *Côte-d'Or,* « tous les professeurs de l'école centrale sont des personnes de mérite » ; *Doubs,* « l'école centrale est très utile et très supérieure aux anciens collèges » ; *Gard,* « l'école centrale a eu des succès dès son origine, et ces succès sont allés toujours croissant... Talent, assiduité, désintéressement, voilà ce qui caractérise les professeurs » ; *Hérault,* « les professeurs de l'école centrale sont habiles, ils attirent un grand nombre d'élèves » ; *Loir-et-Cher,* « l'école

centrale se distingue au milieu de tous les établissements d'instruction publique du département »; *Loire-Inférieure,* « à part l'histoire et la législation, les cours sont très fréquentés »; *Lys,* « l'école centrale est recommandable »; *Haute-Marne,* « on rend justice au zèle des professeurs »; *Mayenne,* « le patriotisme des professeurs des écoles centrales, leurs talents et leur moralité font concevoir, au sujet des institutions républicaines, les plus grandes espérances. Conserver une institution qui influe sur la prospérité de l'empire. » Mêmes appréciations pour le Tarn, le Haut-Rhin, les Pyrénées-Orientales. Pour la *Vienne,* l'éloge est éclatant : « L'école centrale de Poitiers voit tous les ans augmenter le nombre de ses élèves, il est aujourd'hui de plus de 400. On le doit au zèle et à l'intelligence des professeurs. » Nous sommes déjà loin de votre chiffre de deux ou trois écoles. Sans doute les procès-verbaux sont défavorables pour d'autres écoles, et toutes celles que nous venons de citer ne sont pas florissantes au même degré; mais toutes méritent la confiance des familles.

Les rapports des préfets, qui sont de la même époque, permettent d'ajouter d'autres noms à ceux que je viens de citer. Par exemple, l'école centrale du Bas-Rhin ne décline pas : elle avait 156 élèves

en l'an IX; en l'an X, elle s'ouvre avec 200 élèves. « L'école centrale du Cher est recommandable », celle des Deux-Sèvres « est florissante », celle d'Agen n'a qu'une centaine d'élèves, mais elle est confiée à « des professeurs d'un mérite reconnu »; celle du Mont-Blanc a 300 élèves, « bonne situation de l'école centrale », dit le rapport. Vous prétendez qu'à cette époque la vogue est manifestement aux écoles libres, telles que Sorèze, la Flèche, Metz, Fontainebleau, et vous citez, à l'appui de cette assertion, les discours de Fourcroy, devenu directeur général de l'instruction publique, et de Jacquemont, l'ex-membre du Conseil d'instruction publique, institué par François de Neufchâteau, tous deux rapporteurs du projet de loi du 10 floréal an X qui propose la suppression des écoles centrales. Or, voici comment s'exprime Fourcroy : « Déjà dans beaucoup de villes, on se plaint de la destruction des écoles centrales, et ces plaintes succèdent quelquefois à celles que l'on faisait il y a quelques mois sur le peu d'utilité de ces écoles »; et plus loin, après avoir fait la critique de l'organisation matérielle des écoles centrales et l'éloge de l'enseignement qu'on y donnait, il ajoute : « C'est véritablement une amélioration de ces écoles qui se présente dans nos lycées », assertion que Fourcroy pouvait

formuler alors de bonne foi, mais à laquelle les événements devaient infliger un cruel démenti.

Quant à Jacquemont, il se montre aussi partisan des écoles centrales qu'il était possible de l'être à cette époque de réaction. « Ce serait néanmoins une erreur de croire que les écoles centrales n'aient pas été utiles. *Le nombre des élèves qu'elles présentaient dans ces dernières années s'était considérablement augmenté*. L'ordre des études et la matière de l'enseignement s'étaient fixés et l'administration avait pris d'elle-même une marche active et régulière. Le zèle et l'activité des professeurs avaient suppléé à tout ce qui manquait. Ils ne s'étaient laissé rebuter ni par l'indifférence que l'autorité leur montrait, ni par le défaut de paiement dont ils avaient à se plaindre ; ils n'auraient eu besoin que de la certitude de conserver leur état pour attacher à leur fonction toute l'abondance des fruits qu'il était permis d'en attendre. »

Je crois que vous avez méconnu le caractère de cette discussion de floréal an X ; en la suivant attentivement, on est frappé de ce fait qu'un très grand nombre des orateurs qui ont pris part aux débats, tout en se déclarant disposés à voter la loi, ne le faisaient qu'à regret et par déférence pour la volonté puissante du premier consul.

Je n'ai pas l'intention d'insister plus longtemps aujourd'hui sur les conclusions que vous tirez de la correspondance administrative des écoles centrales. Je me propose de dire, à mon tour, ma pensée sur les mérites et les défauts de cette institution si originale, si conforme au génie du temps où elle a été inaugurée. Je me placerai d'ailleurs à un point de vue très différent du vôtre. Je distinguerai aussi nettement que possible et sans parti pris, dans les écoles centrales, trois choses qu'il est juste de ne pas envelopper dans un même éloge ou dans un même blâme : d'une part, l'organisation matérielle de ces écoles, c'est-à-dire toutes les questions qui touchent à l'internat et à la discipline intérieure des collèges; d'autre part, les matières de l'enseignement, les programmes, les méthodes; et en troisième lieu, le régime des études, la distribution de l'enseignement en classes et en cours, le plus ou moins de liberté laissée aux professeurs, les droits de surveillance ou de direction de l'administration centrale, et enfin le budget. Ces distinctions me paraissent nécessaires, car si je reconnais, par exemple, que l'organisation matérielle, la discipline intérieure étaient défectueuses, je ne me croirais pas autorisé, pour cela, à condamner du même coup des programmes et des méthodes qui me paraîtraient pré-

férables à ce qui existait antérieurement et même à ce qui a prévalu plus tard. Rien n'empêche, en effet, de conserver le plan d'études en réformant la discipline scolaire. De même on peut concéder aux maîtres une liberté d'action qu'on refuse aux écoliers. De même aussi, s'il est démontré que l'application du plan d'études à échoué, soit parce que le personnel des professeurs faisait défaut pour certaines branches d'enseignement, soit parce que l'argent manquait pour rétribuer les maîtres, multiplier les cours préparatoires, réunir les instruments nécessaires à l'étude des sciences, peut-être serais-je en droit de conclure que ce même plan d'études aurait été appelé à prospérer avec un personnel déjà formé et un budget scolaire richement doté. Les institutions de la première République n'ont pas assez duré pour réussir, et c'est pour cette période historique surtout qu'il faut distinguer les principes et les obstacles accidentels d'application. Un ministre resté justement populaire a essayé d'organiser l'enseignement spécial dans nos lycées il y a une vingtaine d'années; ce n'est pas ici le lieu d'approuver ou de critiquer cette mesure, mais enfin ces tentatives ont-elles immédiatement abouti? L'ordre cependant régnait à ce moment et la stabilité au moins était apparente. A l'époque troublée

du Directoire, ne nous étonnons pas que des institutions que la force brutale a détruites, n'aient pu croître et porter leurs fruits.

Dans ma prochaine étude, je serai heureux d'utiliser les documents inédits qui se trouvent en nombre dans votre publication. Mais je compte mettre encore plus largement à contribution les nombreux ouvrages déjà imprimés sur les écoles centrales, et dont quelques-uns sont d'une importance capitale. Je ne veux pas parler des œuvres publiées dans ces dernières années, mais des livres et des recueils d'actes contemporains des écoles centrales, auxquels, je le constate avec quelque surprise dans un livre si étudié, vous n'avez fait aucune allusion. Ces ouvrages sont si sincères et presque tous sont l'œuvre de personnes si compétentes, qu'il me paraît impossible de les négliger. Je citerai notamment :

1° Le *Recueil des lettres, circulaires, instructions, programmes, discours et autres actes publics émanés de François de Neufchâteau, pendant ses deux exercices au ministère de l'intérieur.* Paris, an VIII, imprimerie de la République, 2 vol. in-4°, avec la table des matières remplie de notes curieuses, notamment sur les attributions et les travaux du Conseil d'instruction publique institué par ce ministre.

Ce recueil renferme toutes les circulaires de

François de Neufchâteau que vous citez soit dans le cours de votre ouvrage, soit à l'appendice.

2° Les *Vues sur l'organisation de l'Instruction publique*, par le citoyen Champagne, membre de l'Institut et directeur du Prytanée de Paris, an VIII (100 pages). Cet ouvrage est rempli de détails précieux sur les écoles centrales, les établissements de l'ancien régime, et propose un plan de réorganisation de l'enseignement secondaire dont certaines dispositions ont été évidemment utilisées par la loi de l'an X, notamment l'idée de créer une grande école à chaque chef-lieu de cour d'appel.

3° *Observations sur l'Instruction publique et particulièrement sur les Écoles centrales*, par Étienne Barruel, professeur des écoles centrales (an VIII). Ouvrage très substantiel de 86 pages, dans lequel on propose la création d'un ministère spécial de l'instruction publique, d'inspecteurs ou visiteurs généraux, et d'un conseil de perfectionnement composé de tous les inspecteurs, etc.

4° *Observations sur les Écoles centrales*, par Dellard, professeur de physique et de chimie à l'école centrale de Seine-et-Oise, an IX (105 pages).

5° *Rapport et Projet de loi sur l'Instruction publique*, par J.-A. Chaptal. Imprimerie Crapelet, Paris, an IX (134 pages).

C'est l'ouvrage capital sur l'enseignement pendant la Révolution. Chaptal est très sévère pour l'organisation des écoles centrales ; mais au fond il me paraît partisan, sauf certaines réserves, de leur programme d'enseignement. A une époque où les écoles centrales étaient menacées par les pouvoirs publics d'une destruction presque certaine, il semble qu'il ait voulu faire la part du feu, et qu'il n'ait demandé leur suppression que pour les rétablir sous un autre nom. Le livre de Chaptal, lors de sa publication, a soulevé de vives protestations parmi les professeurs d'un certain nombre d'écoles centrales; je puis mentionner dans cet ordre d'idées les observations des professeurs de l'école centrale de la Meurthe et l'examen du projet de Chaptal par les professeurs de l'école centrale de la Haute-Saône (83 pages), avec cette épigraphe : *Jacerent in tenebris omnia nisi litterarum lumen accederet.* Ces deux opuscules sont remplis de détails curieux à consulter pour l'histoire des écoles centrales.

6° *Essai sur les moyens d'améliorer l'enseignement de plusieurs parties de l'Instruction publique,* par Mermet, professeur de belles-lettres à l'école centrale de l'Ain (1802), 94 pages.

Voilà les principaux livres exclusivement relatifs aux écoles centrales ; ils fournissent un ensemble

de faits si considérable et une série de conclusions si concordantes, qu'ils épuisent en quelque sorte la matière. On peut découvrir des documents encore inédits qui corroborent leurs renseignements et justifient leurs idées ; mais en somme il n'y a qu'à les résumer, et on trouvera bien peu d'aperçus nouveaux à formuler après eux.

Il faudrait joindre à cette énumération l'*Essai sur l'Instruction*, de Lacroix que vous citez une fois, mais dont vous n'avez guère discuté les arguments en faveur des écoles centrales ; enfin toutes les publications des écoles centrales, discours d'ouverture, plans d'études, discours de rentrée, rapports d'examens de fin d'année (car il y avait des examens institués auprès de quelques écoles), etc. Vous ne citez qu'un trop petit nombre de ces documents. J'ai la bonne fortune de posséder des volumes provenant de la bibliothèque de François de Neufchâteau, où se trouvent réunie une collection assez rare de ces pièces. Je signale surtout à votre attention : les plans d'enseignement suivis par les professeurs à l'école centrale du Doubs, précédés d'un discours sur les améliorations faites à l'instruction dans cette école, par Joseph Droz, professeur de belles-lettres ; un rapport de la commission nommée par arrêté du préfet de l'Yonne, du 20 thermidor an VIII, sur la

demande des professeurs, pour examiner les élèves de l'école (cette pièce, très curieuse, renferme les programmes de chaque cours et le nombre d'élèves qui y sont inscrits) ; enfin un tableau analytique des études de l'école centrale du Lot, présenté au ministre de l'intérieur par Rouziès, professeur de grammaire générale à cette école (an VII). La brochure renferme une lettre de François de Neufchâteau à Rouziès, où le ministre de l'intérieur approuve ce programme[1].

Permettez-moi, en terminant cette trop longue lettre, de vous dire encore une fois avec quel plaisir et quel intérêt, j'ai lu votre important ouvrage. Nous ne professons pas, je le crains, les mêmes sentiments pour la Révolution. Ce qui vous frappe surtout en étudiant son œuvre, c'est le côté chimérique de ses théories, c'est le trouble moral et la désorganisation matérielle qu'elle a apportés quelque temps dans les services publics. J'aurais désiré, comme vous, qu'une aussi grande transformation pût s'opérer sans secousse ; mais pour ne parler que d'instruction publique, puisqu'il faut choisir entre

1. J'ai publié une analyse des livres et brochures que je viens d'énumérer dans le *Bulletin de la Société d'Enseignement secondaire* de mai 1880 (pages 288 à 293) et de juillet de la même année (pages 518 à 526).

le régime ancien des études et celui que la Révolution s'est proposé d'introduire, je n'hésite pas à regretter que les législateurs du Directoire n'aient pu, après fructidor, conduire à bonne fin leur tentative de réorganisation générale de l'enseignement. Qu'on lise les rapports de Roger Martin, de Bonnaire, de Briot, et on sera amené à reconnaître que le 18 brumaire, en mettant fin à ce que vous appelez, vous aussi, le règne des idéologues, a retardé les hautes études en France de plus d'un demi-siècle. Les réformes qu'on s'efforce d'introduire aujourd'hui, après tant de malheurs publics, dans notre enseignement supérieur et secondaire, sont précisément celles que les hommes d'État du Directoire avaient en vue. J'aimerais à rechercher pour ma part, avec une curiosité sympathique, non pas ce que ces hommes ont fait, mais ce qu'ils voulaient faire. Ils ont eu une foi, un idéal ; je leur demanderais quelle était cette foi et quel était cet idéal.

DEUXIÈME PARTIE

LA LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT

I

DE LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

> Academiæ quæ sumptibus reipublicæ fundantur non tam ad ingenia colenda quam ad eadem coercenda instituuntur; sed in libera republica tum scientiæ et artes optime excolentur si unicuique veniam petenti concedatur publice docere idque suis sumptibus, suæque famæ periculo.
>
> SPINOZA, *Traité de la politique.*

Une récente loi votée par la Chambre des députés met encore une fois en cause la liberté de l'enseignement. Il nous paraît utile, à cette occasion, d'examiner à nouveau la question de principe engagée dans ces débats. Cette étude est d'autant plus opportune que le véritable auteur du projet, M. Jules Ferry, a déclaré, au cours de la discus-

sion, que l'État a besoin, dans sa tâche éducatrice, du concours des établissements libres d'instruction. Puisque l'enseignement libre est en quelque sorte une *institution d'utilité publique*, il est très important de rechercher quel est son rôle possible dans l'état politique actuel et dans quel cercle d'attributions il lui faut se mouvoir pour rendre les services qu'on attend de son initiative.

En principe, la liberté d'enseignement a toujours été une question embarrassante pour les philosophes et les hommes d'État à cause de son extrême complexité. Elle touche en effet :

Par l'esprit de l'enseignement, à la liberté de conscience ;

Par la collation des grades, aux prérogatives de l'État ;

Par les effets comparés de la concurrence et du monopole en matière scolaire, à la pédagogie ;

Par les controverses sur l'idéal de l'éducation sous les diverses formes du gouvernement, à la philosophie sociale ;

Par les rapports de l'Église et de l'État, à un des plus hauts problèmes de la politique.

Il peut sembler difficile de mettre d'accord des intérêts si divers et si graves.

Mais il faut remarquer *qu'en fait* la question n'est plus entière.

Elle a été résolue dans le sens de la conciliation par la force des événements.

D'une part, la *liberté absolue* d'enseignement n'est plus en cause. On peut discuter platoniquement sur les avantages et les inconvénients de la liberté absolue, comme autrefois sur le souverain bien ; on peut soutenir, avec des publicistes distingués du parti libéral ou du parti clérical, que l'État ne doit pas se faire maître d'école, qu'il a simplement le devoir d'encourager par des récompenses ou des subsides les établissements libres d'instruction. Cette théorie est très ancienne ; elle a été appliquée dans la plupart des républiques grecques et italiennes et au moyen âge dans toute l'Europe, mais dans l'état actuel il serait impossible de la réaliser en France. La liberté absolue est devenue une utopie, aujourd'hui qu'il existe à tous les degrés de nombreux établissements publics d'instruction, c'est-à-dire une véritable éducation nationale telle que la demandaient en 1789 et en 1793 les rapporteurs des grandes assemblées révolutionnaires. On ne peut sérieusement demander à l'État de fermer ses cours et ses classes, de licencier son armée de professeurs, de refuser l'instruction à cette multi-

tude d'enfants que la confiance des familles renvoie chaque année dans ses écoles primaires, ses collèges et ses Facultés. L'État dispose désormais d'une force immense qu'il peut gaspiller impunément, mais qu'il ne saurait détruire sans démence.

C'est là une nécessité dont nous sommes loin de nous plaindre. Il faut bien reconnaître que l'État est le conservateur naturel des lettres, des arts et des sciences, qu'il a le droit et le devoir d'asseoir sur de larges assises, pour tous les âges et les professions, et en particulier pour le fonctionnement régulier des services publics, une forte éducation nationale; qu'il ne lui est pas permis de se désintéresser un seul instant de l'instruction du peuple, et qu'il manquerait gravement à sa mission sociale et civilisatrice s'il abandonnait au hasard et aux spéculations de l'industrie privée, aux caprices de la mode et à toutes les fantaisies individuelles, la culture des esprits et l'accroissement général des lumières. Il est hors de doute que l'instruction privée dispose de ressources limitées qui ne lui permettent pas de faire face à tous les besoins de l'enseignement, que ses créations les plus prospères sont quelquefois attachées à la vie et à la fortune d'un seul individu, et qu'elles peuvent disparaître avec lui au moment où elles seraient appelées à

rendre les plus grands services. Il est également avéré que dans une communauté politique qui a de vastes territoires à défendre, d'immenses intérêts industriels et commerciaux à protéger, de glorieuses traditions à conserver, de graves problèmes sociaux à résoudre, de grands désastres à réparer, d'anciennes et utiles institutions à acclimater sous un régime nouveau, une action centrale est nécessaire pour réprimer les excès des partis, assurer à tous la jouissance des droits politiques par le respect de l'ordre et de la loi, et favoriser le jeu libre et puissant de toutes les forces matérielles et morales. L'instruction est assurément une de ces forces. Comme l'a établi Romme, dans les généreuses formules de son rapport à la Convention, l'enseignement élémentaire est un besoin pour tous les citoyens, et le haut enseignement, alors même qu'il ne s'adresse qu'aux plus fortunés et aux plus capables, profite en réalité à tout le monde par l'appui qu'il prête aux grands intérêts de la patrie. Pour ne citer qu'une preuve, mais bien décisive, à l'appui de notre assertion, dans ces guerres nationales qui s'imposent quelquefois aux peuples les plus riches, les plus libres et les plus pacifiques, le succès final dépend à la fois de l'intelligence, de l'expérience, de l'activité et des connaissances de tous et de cha-

cun, du haut en bas de la hiérarchie militaire, depuis le général en chef jusqu'au simple fantassin, conducteur de convoi ou infirmier.

L'État s'est donc emparé de l'enseignement. Il possède également le droit exclusif de la collation des grades. Ce privilège n'a jamais cessé de lui appartenir, même à l'époque des jurys mixtes qui n'étaient qu'une application particulière et contestable du jury d'État. De plus, l'administration centrale exerce un droit général de surveillance, dont la légitimité n'est pas sérieusement contestée [1]. La liberté absolue n'existe plus, elle n'est plus possible ; l'instruction est désormais un service public, dont tous les citoyens payent les frais.

D'autre part, le retour du monopole paraît très improbable. La liberté de l'enseignement a été successivement reconnue pour les trois degrés d'instruction :

1° Par la loi Guizot sur l'instruction primaire;

2° Par la loi de 1850 sur l'instruction secondaire;

3° Par la loi de 1875 sur l'enseignement supérieur.

1. Voir le discours de M. Freppel à la séance du 22 mai 1882: « Voilà ce que j'appelle la liberté de l'enseignement, sans exclure bien entendu la surveillance et le contrôle de la puissance publique, car jamais je ne l'excluerai, je l'admettrai toujours dans une juste mesure. »

La récente loi qui a supprimé les jurys mixtes et le projet actuellement soumis au Parlement, par cela même qu'ils réglementent l'enseignement libre, en consacrent implicitement le principe.

Il n'est pas trop difficile de résumer en quelques mots l'histoire de la liberté d'enseignement dans notre pays. Très vivante et très active au moyen âge, elle s'affaiblit à mesure que le pouvoir central se fortifie. Après les guerres civiles et religieuses du xve et du xvie siècle, l'autorité royale intervient à plusieurs reprises plutôt pour rétablir les bonnes mœurs, la discipline, que pour fixer les programmes et les méthodes d'enseignement. L'Université de Paris est, en outre, invitée à ne plus faire de remontrances politiques, et elle est contrainte de subir dans des collèges rivaux la concurrence des Jésuites et des autres congrégations. Mais elle conserve le monopole (qui constituait tout l'enseignement supérieur à cette époque) de décerner les grades dans ses Facultés, et par conséquent de préparer aux plus hautes dignités judiciaires et ecclésiastiques.

Quant à l'enseignement primaire, il n'existait vraiment pas, car on ne peut décorer du nom d'écoles ces baraques malpropres où quelques enfants, dans certains villages, épelaient le catéchisme sous la férule du maître. Au xviiie siècle, l'opinion tendait mani-

festement à la centralisation de l'enseignement et à sa réglementation uniforme par les pouvoirs publics. Toutes les causes les plus diverses semblaient d'ailleurs conjurées pour assurer ce résultat. L'expulsion des Jésuites offrait à l'État une occasion d'intervenir pour fixer dans quelles conditions l'Université prendrait possession des établissements confisqués. D'autre part, d'éminents publicistes espéraient que l'action de l'État corrigerait les vices de l'enseignement moyen que l'Université était presque seule maintenant à distribuer dans ses collèges. Cet enseignement, aussi imprévoyant que borné, en même temps qu'il proscrivait les notions positives des sciences physiques et naturelles, les langues vivantes et l'histoire nationale, propageait, sous une monarchie absolue, les idées révolutionnaires par l'étude exclusive des principaux écrivains des grandes républiques de l'antiquité. Ce qui montre bien les lacunes et les dangereuses superfluités d'une pareille éducation, ce sont les défauts d'esprit et de caractère de ceux qu'elle a formés, ce sont les théories absolues de la bourgeoisie, c'est l'aveuglement d'une noblesse assez intelligente pour juger avec sévérité sa propre cause, assez cynique pour conspuer hautement ses propres privilèges et trop frivole, trop égoïste, trop infatuée d'elle-même pour

se prêter à temps ou même trop tard à des concessions devenues indispensables.

Il n'est pas étonnant que Rousseau ait alors senti la nécessité d'une éducation nationale, et cru patriotique de tourner au profit de tous cette puissante centralisation qui semblait n'avoir été établie et ne s'exercer qu'au profit d'un seul. Il va de soi, d'ailleurs, que l'auteur d'*Émile* n'a jamais songé à proscrire l'éducation privée; mais si, à certains égards, dans ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, ou dans son *Economie*, il se montre partisan de l'éducation publique, c'est pour arracher l'enfant non pas tant à l'influence du prêtre qu'aux mauvais exemples du foyer domestique; c'est pour cultiver en lui ces vertus morales dont Socrate et, après lui, Platon et Aristote ont dressé le catalogue; c'est pour lui donner les habitudes viriles qui font l'homme et le citoyen, combattre ses instincts naturels de mollesse et d'égoïsme, l'élever non pour un état, mais pour lui-même et pour la société, c'est enfin pour lui apprendre à connaître sa patrie, à l'aimer avec passion, et s'il le faut à mourir pour elle. Parmi les grands penseurs des deux siècles qui ont précédé la Révolution, seul, Spinoza se montre l'apôtre éloquent de la liberté d'enseignement qui, pour lui, se confond avec la liberté de pensée et qu'il considère

comme un principe inhérent à tout gouvernement démocratique et modéré. C'est du moins la thèse que cet esprit fier, opiniâtre, aux convictions ardentes, a développé dans le dernier chapitre de son *Traité théologico-politique,* avec une profondeur de pensée et une énergique précision de style qu'on n'égalera jamais.

Les assemblées de la première Révolution — et c'est là leur éternelle gloire — ont posé le principe de l'éducation nationale, qu'il ne faut pas confondre avec le monopole[1], car les conventionnels les plus ardents (à quelques exceptions près), en revendi-

1. Les publicistes de tous les partis sont d'accord pour reconnaître que les principaux hommes d'État de la Révolution se sont montrés favorables à la liberté d'enseignement (Voir notamment Ed. Laboulaye, *la Liberté de l'enseignement* (1850), pages 21 et suivantes; de Riancey, *Histoire de la liberté de l'enseignement* (1844), tome II, pages 1 à 90) Citons quelques passages :

TALLEYRAND : « Tout privilège est de sa nature odieux ; un privilège en matière d'instruction serait plus odieux et plus absurde encore. »

CONDORCET : « L'indépendance de l'instruction fait en quelque sorte partie des droits de l'espèce humaine... D'ailleurs, un pouvoir qui interdirait d'enseigner une opinion contraire à celle qui a servi de fondement pour l'établir, attaquerait ouvertement la liberté de penser. »

LAKANAL : « La loi ne peut porter atteinte au droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des cours et des écoles particulières sur toutes les parties de l'instruction et de les diriger comme bon leur semble. »

On pourrait citer des passages analogues de Mirabeau, de Daunou, de Chaptal, etc.

quant pour l'État le droit et le devoir d'organiser l'instruction à tous les degrés, comme la meilleure sauvegarde des libertés publiques, n'ont jamais songé à décourager l'initiative individuelle et à imposer à l'enseignement libre ses maîtres, ses méthodes ou ses programmes.

L'histoire du monopole universitaire est trop connue dans ses grandes lignes pour qu'il soit utile de la résumer ici. L'œuvre égoïste et despotique de Napoléon Ier, restaurée par Charles X dans l'intérêt des idées religieuses et de la monarchie de droit divin, est tombée sous les coups des partis libéraux et cléricaux coalisés, et la liberté du haut enseignement a été partiellement consacrée par la loi de 1850 et celle de 1875.

Ainsi, d'une part, reconnaissance des prérogatives et des attributions de l'État, et en conséquence, création d'un enseignement public, solidement organisé ; d'autre part, suppression du monopole. Cette solution nous agrée, car nous sommes aussi peu partisan d'un enseignement d'État que de la liberté absolue. Cela tient à l'idée que nous nous faisons de ce mot État, à qui l'on prête des sens si divers et quelquefois si dangereux. Pour nous, l'État ne s'incarne pas dans un roi, dans un président de république, dans un conseil de ministres

désigné par les Chambres, ou dans la majorité d'une Assemblée unique. L'État est l'ensemble des services publics en tant qu'ils fonctionnent pour l'utilité commune de tous les citoyens. L'État ne représente pas les intérêts temporaires des partis, mais les intérêts permanents de l'association. Il en résulte que, sous un régime parlementaire tel que celui qui nous régit, l'enseignement tout entier ne peut être laissé à la discrétion des ministres qui se succèdent; autrement une majorité d'occasion pourrait abuser de son passage aux affaires pour dépouiller la minorité des droits garantis par la constitution. Aussi voyons-nous que dans les pays de régime parlementaire, comme l'Angleterre, la Belgique, la Hollande, la liberté d'enseignement consacrée par la loi constitutionnelle est si bien entrée dans les mœurs, qu'elle paraît à l'abri de toute atteinte. En France, le monopole n'a pu s'introduire qu'à la faveur d'une dictature temporaire, et encore lisons-nous dans les témoignages contemporains que ce monopole n'a jamais été appliqué d'une façon absolue, qu'il a été une mesure fiscale autant qu'une mesure politique et que, pendant toute la durée du premier Empire, les séminaires, véritables collèges ecclésiastiques. ont réussi à se soustraire à son action. Sous le régime parlementaire, qui exclut les doctrines d'État,

on ne saurait comprendre un enseignement officiel se substituant à l'initiative libre de tous les citoyens, et non seulement breveté, mais encore privilégié et monopolisé par l'administration publique.

Aujourd'hui, la liberté d'enseignement a contre elle quelques universitaires dévoués au monopole, et ce parti politique qui se défie à la fois de la liberté religieuse et de l'initiative individuelle et met le salut national dans l'action exclusive, centralisatrice et autoritaire de l'État. Elle a pour elle la loi; pour elle les philosophes qui pensent comme Spinoza que la liberté d'enseignement se confond avec la liberté de pensée, et qui, persuadés que la stabilité est une condition indispensable des bonnes études, ne veulent pas les donner à discrétion aux ministres qu'élève et que renverse le Parlement; elle a pour elle les hommes d'État qui pratiquent une politique de tolérance et réclament pour la minorité toutes les libertés nécessaires; pour elle les économistes, partisans de la concurrence en toutes choses; pour elle enfin tous ceux qui attachent une grande importance à l'éducation morale, qui sera toujours subordonnée dans les collèges de l'État à l'éducation intellectuelle, et qui désirent le progrès de l'enseignement spécial, sans cesse menacé dans son existence et qui pourrait être encore aujourd'hui écrasé

dans son œuf, si le pouvoir tombait dans les mains d'un ministre dévoué aux anciennes méthodes et aux programmes du passé.

Ce qui a pu nuire dans quelques esprits à la liberté d'enseignement, c'est que, jusque dans ces derniers temps, on ne s'est guère occupé que des intérêts politiques et religieux engagés dans la question. Qu'on relise tous les grands débats de la presse et du Parlement; c'est au nom de la *liberté de conscience* qu'on revendique la liberté d'enseignement : c'est au nom des *droits de l'État* qu'on la repousse. Du meilleur régime des études il n'est guère question. Sans doute, les partisans des *droits de l'État* invoquaient à l'appui de leur thèse les besoins sociaux, la nécessité d'assurer par des institutions le fonctionnement des services publics, et de maintenir par des examens le niveau des grades; sans doute aussi les défenseurs de la *liberté de conscience* vantaient les bienfaits de la concurrence et démontraient que l'apathie du personnel enseignant, l'immobilité des programmes, la stagnation des méthodes sont autant de conséquences directes du monopole. Mais ce n'étaient là évidemment que des arguments secondaires. Ce qui était en cause, ce n'était pas la pédagogie, mais la religion. Deux politiques étaient

aux prises : celle qui, jalouse d'assurer le triomphe des idées ultramontaines, voyait dans la liberté de l'enseignement aussi bien que dans la liberté de la presse un moyen efficace de propagande religieuse ; et celle qui, préoccupée des envahissements du parti clérical, comptait se servir de l'action puissante d'une administration fortement centralisée pour tenir en échec le clergé et contenter la moyenne des esprits par un enseignement officiel assez terne, assez inoffensif pour se rendre supportable au plus grand nombre sans contenter tout à fait personne.

Ce système avait fini par prévaloir sous la monarchie de Juillet (au moins pour l'enseignement secondaire et supérieur), et si, au point de vue politique, il n'a pas trop mal rempli l'attente de ses partisans, il faut convenir qu'au point de vue pédagogique, il y a été désastreux pour la culture générale du pays, il a avili le niveau des études dans nos collèges et nos Facultés au-dessous de l'enseignement des écoles de presque tous les pays de l'Europe. La loi de 1850 qui a été surtout une satisfaction donnée aux consciences catholiques, et dans la pensée de quelques-uns de ses auteurs un moyen d'enrayer le progrès des idées socialistes, n'a pas donné au début les fruits qu'on pouvait attendre du régime de la concurrence. Pendant tout l'Empire, le parti catho-

lique a été assez puissant dans les conseils du souverain et dans les Chambres pour paralyser les efforts de ministres soucieux, comme M. Duruy, de réformer l'enseignement public, de le mettre en état de lutter sans trop de désavantage avec les écoles étrangères. En face de l'État désarmé, les collèges des Jésuites prospéraient, offrant aux familles des conditions d'hygiène et de surveillance morale supérieures, il faut le reconnaître, à celles qu'on pouvait trouver dans les établissements publics. La statistique des examens prouve également que, pendant toute cette période, les établissements religieux ont été d'excellentes officines pour la préparation aux grades et aux grandes écoles du gouvernement. L'enseignement, chose triste à constater, était devenu presque partout une affaire de boutique, les chefs des établissements de l'État aussi bien que des congrégations se montraient plus préoccupés d'accroître leur clientèle scolaire que d'assurer le progrès des études et, pour n'effrayer personne, on continuait à enseigner les mêmes choses dans les écoles rivales et de la même manière.

Il y a d'autant moins d'inconvénient à réveiller ces fâcheux souvenirs qu'aujourd'hui la situation a complètement changé. L'État a les mains libres. Il trouve dans la confiance du Parlement et du pays et

dans les ressources inépuisables du budget le moyen de reconstruire ses collèges, de doter ses Facultés et d'introduire dans l'enseignement de ses écoles des programmes mieux appropriés à l'esprit et aux besoins du temps, et des méthodes pratiquées depuis longtemps dans les pays étrangers et en France à l'école Monge et à l'école alsacienne.

L'enseignement public n'est donc plus à plaindre. En pleine possession de ses forces, il est, qu'on nous permette l'expression, l'enfant gâté du pays. Il demande beaucoup, et on ne lui refuse presque rien. La situation de l'enseignement libre est-elle aussi prospère, et son existence même n'est-elle pas menacée d'une part par les immunités et les privilèges immenses de l'enseignement public, d'autre part par les entraves dont l'État se plaît à l'embarrasser de plus en plus? L'État affiche presque naïvement la prétention de ne tolérer les institutions libres que dans la mesure où elles peuvent servir ses propres établissements, comme ces vainqueurs des armées antiques, qui n'épargnaient la vie aux vaincus que pour en faire leurs esclaves.

C'est à ce point de vue que nous nous proposons d'étudier la loi qui est en ce moment soumise aux délibérations du Parlement.

Nous ne voulons pas attacher une importance exagérée au projet qui vient d'être voté par la Chambre des députés sans enthousiasme, bien qu'à une assez forte majorité, et qui sera peut-être repoussé par le Sénat ; mais il a, à notre avis, le tort grave de mettre en défiance, sans nécessité et pour un mince résultat, les esprits libéraux et de donner un prétexte aux ennemis du gouvernement d'incriminer ses intentions, qui nous paraissent fort droites, et de calomnier une loi qui, à l'insu de ses auteurs, serait peut-être dangereuse si elle n'était inefficace. En effet, quel but s'est-on proposé ? On a voulu, si je puis m'exprimer ainsi, purger l'enseignement libre, rendre la santé à ce bien portant imaginaire, en d'autres termes, porter un coup décisif aux écoles créées par la cupidité et entretenues par le charlatanisme et obliger toutes ces maisons mal famées à réformer leurs mœurs ou à fermer boutique. On agissait donc, — le ministre l'a formellement déclaré[1], — dans l'intérêt des familles et aussi dans l'intérêt de l'enseignement libre, pour restituer à l'un sa bonne renommée et

1. Voir les déclarations de M. Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique, séance du 23 mai : « Nous travaillons à nous créer des concurrents ; la loi est faite dans l'intérêt de l'enseignement libre... »

pour défendre les autres des pièges tendus à leur inexpérience et à leur crédulité.

Voilà bien le but, quels moyens a-t-on imaginés pour l'atteindre? Nous laissons de côté la question des séminaires, nous ne nous occupons que des établissements libres qui vivent sous le régime du droit commun. On propose : 1° d'astreindre les chefs d'établissements à un examen pédagogique sur l'histoire de l'éducation et sur la législation de l'enseignement ; 2° d'exiger que tous les grands établissements qui préparent au baccalauréat et aux écoles du gouvernement montrent sur la liste de leurs professeurs au moins deux licenciés ; 3° que dans ces établissements tous les maîtres répétiteurs possèdent au moins le grade de bachelier. On oblige donc l'enseignement libre à satisfaire à *trois conditions nouvelles*. Le certificat d'aptitude pédagogique est une création entièrement originale, et la loi qui l'impose pour l'avenir et, à quelques exceptions près, pour le présent, à tous les chefs d'établissements libres, n'applique pas la même disposition aux directeurs des lycées et collèges de l'État. De sorte que cette institution est à la fois une charge pour l'enseignement libre et un privilège pour l'enseignement de l'État. Nous devons constater également, en ce qui concerne les deux autres conditions

imposées aux professeurs et surveillants des établissements libres, que dans les classes supérieures des collèges de l'État on voit des professeurs qui ne sont pas licenciés et qu'un très grand nombre de maîtres répétiteurs, soit dans les collèges, soit dans les lycées de l'État, ne possèdent pas le titre de bachelier. Ici encore on se montre plus exigeant pour l'enseignement libre que pour l'enseignement officiel. Et qu'on n'objecte pas que l'État, obéissant à des mobiles désintéressés, peut inspirer toute confiance et jouir, par conséquent, d'une latitude très grande dans le choix de ses professeurs, car l'administration n'a jamais nié que si, dans beaucoup de cas, elle se contente de professeurs qui ne sont pas licenciés et de maîtres répétiteurs qui ne sont pas bacheliers, ce n'est pas parce que ces candidats offrent d'autres garanties de moralité ou de savoir, c'est parce qu'elle n'a pas à sa disposition un nombre suffisant de bacheliers et de licenciés. Et, de fait, on ne comprendrait pas que l'État, s'il avait l'embarras du choix, pût dispenser ses candidats du grade qu'il a lui-même institué. Pour expliquer les dispositions de la loi nouvelle, il faudrait donc admettre (ce qui paraît invraisemblable) que l'enseignement libre, avec des moyens d'action infiniment plus restreints que l'enseignement offi-

ciel, saura se recruter un personnel plus capable.

On objectera que les bacheliers ne manquent pas, mais je répondrai que l'emploi de maître répétiteur est, de l'avis général, peu agréable et, par conséquent, peu recherché, et qu'on trouve tous les jours moins d'amateurs par suite de la création continuelle de grandes maisons financières, commerciales et industrielles, et, pour parler plus spécialement des choses de l'enseignement, depuis l'institution de bourses de licence et d'agrégation auprès des Facultés. Lors donc qu'on prétend que la nouvelle loi a pour objet de ranimer et de faire prospérer l'enseignement libre, on peut, sans s'inscrire en faux contre la sincérité de ces déclarations, constater au moins que les moyens employés ne justifient guère la fin qu'on poursuit.

Ces réserves faites, il faut se demander quelle est la valeur intrinsèque de ces grades qu'on veut imposer comme un frein salutaire à l'enseignement libre. Du grade de bachelier nous ne dirons rien, sinon qu'étant très facile à acquérir, il offre une garantie si peu sérieuse que cette condition paraît surtout dirigée contre l'enseignement congréganiste, pour rendre le recrutement de ses surveillants plus difficile ou pour obliger les hommes noirs (moitié renards, moitié loups, comme disait Béranger) à

sortir de terre et à comparaître devant les jurys de l'État. La même observation peut s'appliquer au grade de licencié, qu'on exige de deux professeurs de l'enseignement libre, et au certificat d'aptitude pédagogique, qui devient obligatoire pour les directeurs de ces mêmes établissements. L'examen sur l'histoire de l'éducation et la législation de l'enseignement est facile à passer, et avec un bon manuel, un homme intelligent pourra s'y préparer en quinze jours. Reste à savoir si on trouvera facilement des jurys de professeurs de l'enseignement officiel capables d'interroger décemment tous les candidats. L'examen de licence est plus difficile, mais nous croyons pouvoir affirmer que pas une de ces boutiques d'instruction qu'on veut proscrire n'aura de peine à racoler deux licenciés.

Les pires chefs de pension ont toujours professé une grande estime pour ces titres qui servent d'appât à la crédulité du public, et il est probable que tous les fours à baccalauréat et autres établissements *ejusdem farinæ* sont en règle dès à présent.

En revanche, un innovateur sincère, un adversaire éclairé des méthodes officielles consentira peut-être, en surmontant ses répugnances, à subir l'examen pédagogique imposé aux directeurs, mais

il éprouvera certainement de sérieux scrupules à confier l'enseignement dans les classes supérieures de son école à deux pédagogues formés d'après des méthodes qu'il désapprouve. Car il ne faut pas oublier que la licence est un examen essentiellement universitaire et que, pour le subir, le licencié aura dû suivre les cours des Facultés de l'État et se préparer non seulement aux connaissances que cet examen exige, mais plus spécialement et avant tout aux *exercices scolaires* prescrits par les programmes. Et de deux choses l'une, ou le directeur enrôlera ces deux licenciés, mais pour la forme et pour les reléguer dans les enseignements accessoires (et le but des auteurs de la loi sera manqué), ou il leur confiera à contre-cœur l'enseignement des classes supérieures (ce que la loi pourrait bien exiger effectivement), et à ce point de vue encore l'administration n'atteindra pas son but avoué, qui est de favoriser les expériences dans les établissements libres d'instruction. Car c'est bien là le principal argument invoqué pour la justification de la loi par M. Ferry, qui, devant une Chambre hésitante, a dû, avec son vigoureux talent, soutenir presque tout le poids de la discussion. Les expériences que l'État ne peut pas faire dans ses établissements qui ont des programmes fixes et uniformes et qui cependant sont néces-

saires au progrès général des études, l'enseignement libre ne pourra pas les tenter davantage si on le gêne dans tous ses mouvements, si on prétend diriger le choix de ses principaux professeurs sur des candidats marqués de l'estampille officielle. C'est là une mesure aussi libérale que d'imposer le baptême à des juifs ou le mariage religieux à des libres penseurs. Et, pour compléter ces observations, nous ferons remarquer, au moins en ce qui concerne le certificat d'aptitude pédagogique, que s'il est actuellement d'une conquête facile, le principe de la loi une fois voté, rien n'empêchera un ministre moins libéral que M. Ferry de modifier complètement son programme, soit par décret, soit par simple arrêté. Et nous doutons fort que, si la question est portée devant les Chambres, la majorité émette un vote de blâme sur un incident dont elle ne voudra pas voir toute la portée, contre un personnage politique peut-être considérable et qui possédera d'ailleurs toute sa confiance.

Pour bien apprécier le rôle actuel de l'enseignement libre et les conditions défavorables dans lesquels il se trouve, il est bon de se rappeler que le Parlement vient de voter la gratuité absolue de l'enseignement primaire, que les inscriptions dans les

Facultés de l'État sont également gratuites[1], et que le nombre des bourses des collèges et des lycées s'accroît tous les jours; que l'État a seul le droit de conférer les grades; qu'il puise à pleines mains dans le trésor public, ce qui lui permet de recruter l'élite des professeurs et de les retenir par l'appât d'un traitement assuré, de l'avancement, des distinctions et des avantages de toute sorte qu'il assure à ses fonctionnaires (pension de retraite, transport gratuit, exemption du service militaire, etc.).

De plus, les congrégations enseignantes sont dissoutes, et la jurisprudence administrative interdit à leurs membres l'accès des instituts catholiques.

Que reste-t-il à l'enseignement libre?

Le choix des professeurs?

En vertu de la loi de 1875, les professeurs des écoles supérieures libres doivent être docteurs, et le projet, soumis au Parlement, exige, des directeurs des établissements libres, un certificat d'aptitude, auquel les chefs des collèges de l'État ne sont pas assujettis, et, des professeurs, la licence, grade essentiellement universitaire.

La liberté des méthodes et des programmes?

Elle est presque annulée, en fait, par la néces-

1. Le gouvernement a rétabli les droits d'inscriptions dans les Facultés.

sité de préparer les élèves aux examens d'État, notamment au baccalauréat qui n'exige pas seulement une bonne éducation générale, mais des connaissances spéciales et une longue habitude de certains exercices scolaires.

L'esprit de l'enseignement?

Il est entravé dans sa liberté par la surveillance accordée à l'État, et les droits de juridiction conférés aux Conseils académiques et au Conseil supérieur de l'instruction publique.

En ce qui concerne les droits de surveillance de l'État et les droits de juridiction des tribunaux universitaires sur les écoles rivales de l'enseignement libre, la question étant surtout politique, nous n'insisterons pas et nous contenterons d'en signaler la gravité.

Mais en ce qui concerne les *méthodes*, les *programmes* et le *choix des professeurs,* nous ne cesserons de répéter que l'indépendance absolue en ces objets est la condition essentielle, nécessaire, de la liberté d'enseignement.

Sans elle, l'enseignement libre n'a pas de raison d'être au point de vue pédagogique, et il ne peut que végéter par suite de la concurrence formidable de l'État. Sans elle, l'enseignement libre ne rend aucun service, et il gêne, sans com-

pensation, l'enseignement officiel qu'il empêche de réaliser des réformes urgentes. Par exemple :

Sur les examens de passage, qui n'existeront sérieusement que si l'État se délivre de la concurrence des établissements libres ;

Sur le baccalauréat, qui ne devrait être que le dernier des examens de passage, un certificat de bonnes études secondaires, et auquel on se refuse à donner ce caractère parce qu'il faudrait créer un grade spécial pour les établissements libres, véritable baccalauréat délivré par les professeurs de Faculté et qui paraîtrait supérieur au diplôme de fin d'études décerné dans les établissements de l'État par les professeurs de l'enseignement secondaire.

Si, comme le ministre l'a déclaré, l'État a besoin de l'existence de l'enseignement libre, qu'il lui permette de naître et de prospérer, sinon il serait préférable et plus loyal pour les familles, dont les espérances pourraient être un jour déçues, de le supprimer sans retard.

Au lieu de créer de nouvelles entraves à l'enseignement libre, on devrait le délivrer d'une partie des liens qui gênent son développement.

Avec le budget immense dont il dispose, avec les avantages variés qu'il peut assurer à son personnel enseignant, avec la force d'attraction que les éta-

blissements publics possèdent naturellement, avec son droit de surveillance sur l'enseignement libre, avec les innombrables écoles d'enseignement à tous les degrés qu'il a établies sur toute la surface du territoire, et qu'il serait dangereux de multiplier à l'infini (car il perdrait la possibilité de les gouverner même de loin), avec le privilège de la collation des grades, avec son droit exclusif de juridiction, avec ses hôpitaux, ses laboratoires, ses bibliothèques, ses conservatoires, ses écoles normales, avec les grandes associations littéraires et scientifiques qu'il a héritées en partie du passé, et qu'il tient sous sa main, l'État n'est plus désarmé, il est tout-puissant pour le bien; comme il peut le devenir pour le mal. Il n'a pas le droit d'avoir peur de l'enseignement libre.

Il a le devoir, au moment où il lui emprunte ses méthodes [1], de ne pas oublier ses services, de le

1. Voir le discours de M. Jules Ferry, séance du 23 mai 1882: « Sans les essais heureux, audacieux à l'origine, que certains grands établissements laïques, comme le collège Monge, comme l'école alsacienne, ont tenté dans l'ordre de l'enseignement secondaire, nous n'aurions jamais été autorisés à essayer cette grande entreprise de la réforme de nos programmes et de nos études. Il faut à côté de l'Université des établissements libres qui, comme on dit familièrement, aillent de l'avant, qui courent les aventures, parce que l'État ne peut pas courir d'aventures, l'État ne peut pas faire d'expériences; *il faut que quelqu'un fasse les expériences pour lui et dans son intérêt.* »

juger avec modestie, de le traiter avec équité.

En revanche, l'enseignement libre a l'obligation de supporter la concurrence des établissements publics, mais il est en droit de réclamer de l'État, qui reconnaît l'utilité de son existence, les conditions indispensables à sa prospérité, c'est-à-dire une liberté absolue en ce qui concerne le choix des professeurs, des méthodes et des programmes.

A ce point de vue, la loi qui vient d'être votée par la Chambre des députés et qui va être soumise au Sénat est des plus graves. Inutile dans le présent, elle serait dangereuse dans l'avenir. Elle doit être repoussée comme une menace contre un principe essentiellement républicain, et qui a une connexion étroite avec le droit de la libre pensée[1].

1. Le Sénat avait choisi une Commission favorable aux idées de M. Ferry. Mais le projet n'est pas venu en discussion publique, il paraît abandonné.

II

ÉDOUARD LABOULAYE

J'ai toujours défendu la liberté des autres.
BURKE.

Edouard Laboulaye vient de mourir, et la France perd en lui un de ses hommes d'État les plus distingués, un de ses publicistes les plus éminents, un de ses plus savants juriconsultes. Au Sénat, à l'Académie des inscriptions, au Collège de France, partout où il parlait politique, belles-lettres, législation, sa disparition laisse un grand vide. On regrettera longtemps l'orateur qui se faisait écouter avec tant de plaisir, cet ingénieux choix d'arguments, cette langue simple, familière, d'une bonhomie qui recélait bien des malices; ce débit parfois négligent, ces gestes rares, et jusqu'à ce costume sévèrement boutonné, tout cet ensemble de traits et cette attitude qui constituaient vraiment (ce que les orateurs

désirent le plus) une physionomie bien à part.

Avec sa riche érudition, sa parole nette, sa plume alerte, son talent aisé d'assimilation, Laboulaye était un vulgarisateur de premier ordre.

Historien, journaliste, pamphlétaire, conteur, orateur parlementaire, conférencier, professeur, il s'est tour à tour adressé, avec un succès constant, aux publics les plus divers, il a excellé à la fois dans les genres les plus variés. Il n'a fait cependant partie d'aucun ministère, et n'était pas, même en dernier lieu, de l'Académie française. C'est assez dire que dans sa carrière si longue, si noblement remplie, il n'a pas obtenu toutes les satisfactions auxquelles il avait droit.

Une biographie, comme celle de Laboulaye, ne peut s'improviser en quelques jours; nous devons nous contenter de rappeler en peu de mots ses plus beaux titres scientifiques et littéraires, et les principaux événements de sa vie.

Édouard-René Lefèvre Laboulaye est né à Paris, le 18 janvier 1811. Il est mort dans cette ville, le 25 mai 1883, à l'âge de soixante-douze ans.

Les plus belles années de sa jeunesse ont été entièrement consacrées à la science. Il ne s'occupa sérieusement de politique que sous l'Empire. C'est le *Droit* qui a eu la bonne fortune d'attirer d'abord

et de captiver jusqu'à son dernier jour cet esprit sagace, actif et curieux. Il fit ses études à la Faculté de Paris, et dès qu'il eut connu et visité l'Allemagne, les études historiques de droit le prirent tout entier.

Il publia successivement (nous ne citons que ses principaux ouvrages) l'*Histoire du droit de propriété foncière en Europe, depuis Constantin jusqu'à nos jours* (1839), ouvrage couronné par l'Académie des inscriptions et belles-lettres; une traduction de la *Procédure civile chez les Romains*, par Ferdinand Walter (1841); un *Essai sur la vie et les doctrines de Frédéric-Charles de Savigny* (1842), des recherches *sur la Condition civile et politique des femmes, depuis les Romains jusqu'à nos jours* (1843), couronnées par l'Académie des sciences morales et politiques; un *Essai sur les lois criminelles des Romains, concernant la responsabilité des magistrats* (1845), couronné par l'Académie des inscriptions, et en collaboration avec Dupin, une nouvelle édition enrichie de notes, des *Institutes coutumières de Loisel.* Nommé membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres la même année, il devint en 1849 professeur de législation comparée au Collège de France.

Cette première époque est peut-être la plus fertile de sa vie, et l'on y peut récolter, à pleines mains, les riches moissons de son esprit. Quelques-unes de

ces œuvres sont devenues rares et toutes sont fort recherchées. Il s'y trouve de précieuses indications et des aperçus d'une grande portée. Sans doute l'histoire du droit a fait, dans ces dernières années, de grands progrès. Les érudits s'avancent chaque jours d'un pas plus assuré, dans ce labyrinthe de nos coutumes. Mais Laboulaye partage, avec un petit nombre de jurisconsultes, l'honneur d'avoir frayé la voie. Il a tenté de faire, pour les origines de notre droit, ce travail de recherches que les Allemands ont poussé si avant depuis si longtemps dans toutes les directions de leur histoire. Il a compris combien était dangereuse l'indifférence de nos Facultés françaises pour l'histoire du droit français; car à notre époque, où tout se transforme, se renouvelle, se disperse et s'oublie, les historiens, quel que soit l'objet de leur étude, sont les vrais conservateurs de l'idée nationale. En restaurant le passé, ils ne consolident pas toujours le présent, mais ils sauvegardent l'avenir. Ils entretiennent dans l'âme des peuples ce feu sacré du patriotisme qui ne devrait jamais s'éteindre.

Il semble que dans la pensée de Laboulaye, les études de droit n'aient été qu'une préparation à la vie publique, car ses principaux écrits depuis 1850

ont surtout trait aux questions politiques. Tout d'abord il fait paraître, en 1854, une traduction des *Œuvres sociales* de Channing, précédée d'un *Essai sur sa vie et ses doctrines*. A partir de 1855 jusqu'en 1866, il entreprend d'écrire l'*Histoire politique des États-Unis, depuis les premiers essais de colonisation jusqu'à l'adoption de la Constitution fédérale*. En 1855, il traite de la question de l'esclavage aux États-Unis. La même année et celle qui suit, il réunit en deux volumes (*Études contemporaines sur l'Allemagne et les pays slaves; de la Liberté religieuse*) ses articles des *Débats* et de la *Revue Germanique*. En 1862, il donne *les États-Unis et la France;* en 1863, l'*État et ses limites*, suivi d'*Essais politiques sur M. de Tocqueville;* la même année, *Paris en Amérique*, son chef-d'œuvre, sous le pseudonyme du docteur René Lefebvre; en 1864, *le Parti libéral, son Programme et son avenir*. C'est l'exposé le plus net, le plus sincère, le plus vif de ses idées politiques, et qui a bien lu cet ouvrage est bien prêt de connaître Laboulaye tout entier. Sa publication des *Mémoires* et de la *Correspondance de Franklin* et des *Essais de morale et d'économie politique* du même, date de 1866.

Entre temps il se délasse de ces productions sévères par des écrits d'un tour gracieux et enjoué; les *Souvenirs d'un voyageur;* un roman arabe, *Abdallah;*

les *Contes bleus* et les *Nouveaux Contes bleus;* enfin *le Prince Caniche* (1868), qui est peut-être, en prose, le pamphlet le plus mordant qui ait été écrit contre l'Empire autoritaire. L'auteur y met à nu impitoyablement les grossiers artifices de la rhétorique officielle. Le publiciste politique, pendant cette période, laisse cependant apparaître, de temps à autre, le jurisconsulte; car, sans parler de sa collaboration dans les journaux de droit, en 1858 il retrouve et publie avec M. Dareste l'*Institution du droit public* de Fleury.

Il suffit de lire les titres des principaux ouvrages que nous venons de citer, pour se convaincre que, par répugnance peut-être contre le césarisme impérial, l'auteur s'est complu, à l'exemple de Tocqueville, dans l'étude de la démocratie américaine. Tous ses écrits respirent l'admiration la plus vive pour les institutions des États-Unis. Ce qu'il envie à la jeune République, ce qu'il nous montre et nous décrit, avec une ferveur enthousiaste, c'est cette floraison de toutes les libertés individuelles, politiques, sociales et religieuses; c'est ce triomphe et cet épanouissement de l'association sous toutes ses formes. « Aux États-Unis comme en Angleterre, l'association suffit à tout; l'individu n'est rien que par la liberté. » Il analyse avec prédilection l'essai de

Guillaume de Humboldt *sur les limites de l'action de l'État,* écrit en 1792, mais publié seulement en 1851, et les livres de Stuart Mill sur *la liberté*. Il rappelle avec à-propos ce passage du *Discours sur l'éducation publique* de Mirabeau : « Le difficile est de ne promulguer que des lois nécessaires, de se mettre en garde contre la fureur de gouverner, la plus funeste maladie des gouvernements modernes. » Il revendique pour tous l'égalité sans laquelle il n'y a pas de liberté, et pour chacun la libre initiative sans laquelle il n'est pas de responsabilité morale. « L'homme est fait pour agir à ses risques et périls. » Ce qui l'effraye, ce ne sont pas les excès de la liberté, ce sont les abus de l'autorité. Il raille cette éternelle prétention des gouvernements de posséder à eux seuls toute la sagesse, toute la vérité, toute la justice. « L'État est comme les tuteurs et les pères, ceux qu'il élève sont toujours pour lui des enfants, » et dans les dernières années de sa vie, il répétera à nouveau (*la Liberté d'enseignement*, 1880) : « Je pense que dans une république il est aussi nécessaire de brider le législateur, qu'il est nécessaire de brider le prince dans une monarchie. »

Dans *Paris en Amérique,* l'apôtre du système américain, avec un optimisme qui cependant n'est pas aveugle, nous fait assister à la vie américaine, il

développe devant nos yeux émerveillés les surprenants résultats de l'initiative privée, il nous fait respirer l'air de la liberté, et, sans voiler tous les défauts de la pure démocratie, il sait nous la rendre sympathique et presque aimable.

Laboulaye avait, cette fois, la chance de rencontrer un écho dans le grand public, et il eut son heure de popularité. Il aspirait à prendre une part active à la politique, et il accepta à plusieurs reprises les candidatures d'opposition qui lui furent offertes. Candidat à Paris en 1863, à Strasbourg en 1866, et dans la première circonscription de Seine-et-Oise aux élections générales de 1869, il ne réussit pas à se faire élire. Il était trop libéral pour les uns, trop modéré pour les autres. Cet indépendant n'était pas un irréconciliable; mais si, à la veille de 1870, il sembla se rallier à l'Empire libéral, ce n'était pas tant avec le désir d'entrer au Parlement, ni parce qu'il partageait toutes les illusions que faisait naître le nouveau régime, c'est parce qu'il pensait avec Daunou (il l'a lui-même déclaré) que « la meilleure constitution est celle qu'on a, pourvu qu'on s'en serve ».

Ce n'est pas ici le lieu de s'étendre sur la carrière parlementaire d'Édouard Laboulaye, de rappeler qu'il entra à l'Assemblée nationale aux élections

complémentaires de 1871 sur la liste de l'Union de la presse, qu'il siégea constamment au centre gauche, combattit le 24 mai, et la proposition d'où sortit le septennat, et vota les lois constitutionnelles. Élu sénateur inamovible, il refusa après le 16 mai son vote à la dissolution de la Chambre des députés et se prononça, en bon Américain, contre le retour du Parlement à Paris. Dans ces derniers temps, notamment sur les questions de liberté religieuse et d'éducation, il s'était séparé, avec M. Jules Simon, de ses anciens amis politiques pour fonder le centre gauche dissident.

Dans notre bref exposé de la carrière politique de l'illustre défunt, nous avons omis avec intention, nous réservant d'en parler à part avec quelques détails, le rôle important qu'il a joué à l'Assemblée nationale, comme rapporteur de la loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur. Mais auparavant, et pour expliquer la conduite de M. Laboulaye en cette circonstance, il nous paraît nécessaire de jeter un coup d'œil en arrière sur ses premières idées en matière d'enseignement et de montrer, en peu de mots, par quelle évolution logique il s'est élevé aux convictions définitives de ses dernières années.

Au moment où Laboulaye s'occupait surtout et presque exclusivement de l'histoire du droit et séjournait en Allemagne pour compléter son éducation juridique et entrer en relations avec les professeurs d'universités les plus éminents, il eut naturellement occasion d'observer et d'étudier de près les institutions académiques de nos voisins. Comme M. Cousin, il demeura frappé de l'incontestable supériorité du système étranger sur le nôtre, et il s'est exprimé, à cet égard, avec une grande netteté dans plusieurs écrits dont quelques-uns sont aujourd'hui presque introuvables. L'analyse détaillée de ces œuvres dépasserait le cadre de cette rapide étude; constatons seulement que ce qu'il admirait le plus dans le système universitaire allemand, c'est le privat-docentisme et la liberté dont jouissaient alors les professeurs dans le choix de leurs programmes et dans l'exposé de leurs doctrines.

Le privat-docentisme est pour lui la cause directe de la prospérité de l'enseignement, car il donne libre accès aux idées nouvelles et entretient l'émulation parmi les professeurs. « En Allemagne, le professorat est une milice où tous les volontaires sont reçus. Qui se croit une vocation décidée pour l'enseignement, qui sent quelque idée fermenter

dans son front, celui-là, après des épreuves qui n'ont rien d'effrayant, monte en chaire et parle à ses risques et périls. La politique mise à part, le privat-docent enseigne ce qu'il veut et comme il veut. Il refait, si bon lui semble (et cela arrive tous les jours), le cours même du professeur qu'il a quitté la veille. » Ces idées, empreintes d'une certaine exagération, sont bien répandues aujourd'hui et ne surprendront aucun de nos lecteurs. Mais au temps où Laboulaye écrivait ces lignes dans son *Essai sur Savigny* (1842), elles pouvaient passer pour une nouveauté. A ce moment, en France, on commençait à découvrir l'Allemagne, l'Allemagne savante bien entendu, car l'Allemagne politique on ne l'a découverte que beaucoup plus tard. Parmi ces réflexions si sensées, j'en détache une, dans le même écrit, qui paraîtra encore frappante aujourd'hui : « Maintes fois j'ai entendu répéter ces paroles : que pour faire un bon professeur, la première condition n'est pas tant de connaître à fond la science que de se passionner pour elle et de communiquer à son auditoire le feu sacré; que pour exciter de telles sympathies il n'est que la jeunesse, et que l'homme le plus savant ne vaut pas toujours le jeune maître qui apprend la science avec ceux mêmes auxquels il l'enseigne. »

C'est bien là, en effet, le principal avantage du privat-docentisme. Non seulement il excite toutes les vocations à se produire, mais il leur permet de se faire jour de bonne heure, et c'est l'essentiel. Il n'est pas besoin, dans ce système, du hasard d'une suppléance pour révéler les talents et pour leur donner un libre essor.

Dans son admiration pour le système allemand, Laboulaye ne voyait rien au delà. D'ailleurs il ne se préoccupait pas alors du côté politique et religieux de la question. Il n'eût pas songé à réclamer pour la France la liberté de l'enseignement supérieur telle qu'il contribua à l'établir en 1875; il se serait contenté (on en trouve plus d'une fois la preuve dans ses écrits) de ce qu'on appelle aujourd'hui la liberté dans l'enseignement (par opposition à la liberté d'enseignement), c'est-à-dire de la création d'Universités d'État, en possession du droit de s'administrer elles-mêmes avec une large indépendance.

Les études politiques de Laboulaye modifièrent plus tard ces idées. L'empire autoritaire avait éveillé ses défiances; ses méditations sur les institutions américaines, et les écrits de Humboldt et de Mill achevèrent de le convertir au dogme de la liberté absolue. Il se rallia sans aucun doute aux solutions

du penseur allemand qui attribue à l'État l'armée, la marine, la diplomatie, les finances, la police suprême, la justice, la tutelle des orphelins et des incapables et lui retire le commerce et l'industrie, la religion, la morale et l'éducation. Partant de cette doctrine générale, il fut amené naturellement à déclarer dans le *Parti libéral* que « l'État peut offrir l'enseignement, mais qu'il n'a pas le droit de l'imposer », et que la liberté d'enseignement est juste et nécessaire parce que notre âme n'appartient qu'à nous. « Le citoyen, dit-il, doit à l'État l'obéissance civile jusqu'au sacrifice de sa vie, il ne lui doit pas le sacrifice de sa raison et de sa conscience. »

Ailleurs il exprime la même pensée avec plus d'énergie encore : « L'état enseignant est déjà un fait énorme, mais l'État prétendant au monopole de toute science et de tout enseignement, cela est odieux et ridicule. » Il fallait citer ces passages, car ils montrent bien la genèse des convictions qui animaient le rapporteur de la loi de 1875. Les idées de M. Laboulaye, en matière d'enseignement, n'ont rien d'étroit. On ne peut les comparer, par exemple, à l'idolâtrie d'un grammairien qui adorerait le système allemand en raison de ses méthodes pédagogiques. S'il ne veut pas de l'*État enseignant*, c'est parce qu'il redoute l'omnipotence gouvernementale

sous toutes ses formes, et cette conviction particulière n'est pas une théorie en l'air, elle repose sur sa conception générale du système politique tout entier. Il croyait à la tolérance, il aimait le spectacle de la liberté.

Remarquons, en passant, que Laboulaye est cependant partisan de l'instruction primaire obligatoire. Elle est de lui, cette réflexion : « Une démocratie ignorante est une démocratie condamnée. » Et aussi cette citation de Daniel Webster, un de ses chers compatriotes des États-Unis : « Pourvoir à l'instruction de la jeunesse est pour l'État un droit incontestable et un devoir rigoureux. »

C'est avec un joyeux entrain et une satisfaction sincère que Laboulaye dut diriger, après la mort de Saint-Marc Girardin, les travaux de la commission d'Enseignement supérieur chargée d'examiner la proposition du comte Jaubert déposée dans la séance du 31 juillet 1871. Il avait pour collègues dans cette commission des hommes distingués comme MM. Desjardins, Pascal Duprat, Wallon, Scheurer-Kestner, Bardoux, Beaussire et Ferry, presque tous favorables aux idées de liberté, et dans le remarquable rapport qu'il déposa le 23 juillet 1873, il put dire avec l'assentiment de la majorité des républi-

cains : « La liberté de l'enseignement est généralement réclamée aujourd'hui ; nous ne sommes plus au temps où Royer-Collard pouvait dire à la Chambre que « l'Université a été établie sur cette base fon-« damentale que l'instruction et l'éducation appar-« tiennent à l'État et sont sous la direction supé-« rieure du roi ». Cette mainmise sur l'esprit des générations nouvelles, ce droit reconnu à la puissance publique de façonner à sa guise la jeunesse, sont aujourd'hui repoussés par tous les partis sans distinction d'opinion. »

La loi de 1875 est trop récente pour qu'il soit utile d'insister davantage sur les débats approfondis et curieux, à plus d'un titre, d'où elle est sortie. On se rappelle que MM. Paul Bert, Beaussire, Chesnelong, Dupanloup, Ferry, Lepetit, Challemel-Lacour, prirent une part importante à cette discussion. Le rapporteur, il n'est pas besoin de le dire, fut à la hauteur de sa tâche. On sait aussi combien cette imprudente prétention du parti clérical de réclamer pour ses établissements, encore à naître, le partage avec l'État de la collation des grades, fit de tort, dans l'esprit des républicains, au principe même de la loi. M. Laboulaye s'est rangé en théorie et en fait du côté des partisans de la liberté absolue des grades par cette raison que l'État est toujours un

parti et que l'examen doit appartenir à celui qui enseigne. Dans sa brochure sur la liberté d'enseignement et le projet de loi de M. Jules Ferry (1880), il cite, en s'y associant, cette pensée de Bastiat : « Donnez à l'État la collation des grades, l'Enseignement sera de fait dans la servitude. »

En cette matière, les convictions de Laboulaye sont bien absolues et quoiqu'il ait écrit que « partout où règne la pleine liberté d'Enseignement, la plupart des écoles et des collèges sont confessionnels, » il n'était pas homme à reculer devant cette conséquence de son principe; c'était d'ailleurs, il ne faut pas l'oublier, une âme largement ouverte au sentiment religieux, et de plus il était convaincu que le rôle de l'Église, qui avait possédé si longtemps l'âme tout entière des générations, n'était pas terminé, qu'il est juste et prudent de la ménager et qu'il vaut mieux pour l'État l'avoir pour lui, grâce à certaines concessions, que contre lui. Avec de pareilles idées, M. Laboulaye devait voter sans hésitation contre l'article 7.

Une autre raison, qu'il convient de ne pas oublier ici, fortifiait M. Laboulaye dans son attachement à la liberté d'enseignement. « Jamais, disait-il à M. Paul Bert, dans la mémorable discussion de 1875, vous ne verrez faire les sacrifices nécessaires

pour relever nos Facultés et pour compléter leur matériel scientifique que si vous enfoncez dans les flancs de notre vieille Université l'éperon de la concurrence. » Il faut le reconnaître, l'événement a justifié en partie ces prévisions. On a beaucoup fait dans ces derniers temps, pas encore assez, pour l'installation matérielle de nos Facultés. Mais il est un autre ordre de réformes, que la loi de 1875 prescrivait dans son article 24 : « Le gouvernement présentera dans le délai d'un an un projet de loi ayant pour objet d'introduire dans l'enseignement supérieur de l'État les améliorations reconnues nécessaires. »

On sait que cet article attend encore son exécution. M. Laboulaye avait pris soin, dans l'exposé des motifs de son rapport, de commenter la pensée contenue dans cette disposition transitoire. Il rappelait les vœux formulés par la commission extraparlementaire nommée, en 1869, par M. Segris et présidée par M. Guizot, en faveur de l'autonomie des Facultés et la création de grands centres universitaires ; et il recommandait, en outre, l'institution des privat-docenten et le système des honoraires.

Espérons qu'un jour le gouvernement voudra bien enfin exécuter, dans un esprit largement libéral, les décisions de l'Assemblée de 1875.

M. Laboulaye est mort sans avoir vu réaliser tous les résultats qu'il attendait du principe fécond de la *liberté d'enseignement*. Il dut être singulièrement contristé dans ces dernières années par la discussion sur l'article 7 et par le projet de loi en ce moment soumis aux délibérations du Sénat et déjà voté par la Chambre des députés, sur la liberté de l'enseignement secondaire. La part active qu'il a prise aux débats de cette loi rétrograde, dans la commission où il avait été élu commissaire, a, paraît-il, porté le dernier coup à sa santé déjà précaire, et précipité le dénouement fatal.

La maladie d'ailleurs n'avait pas ébranlé son énergie. L'année dernière encore il faisait son cours, malgré son grand âge et ses occupations du Sénat, offrant ainsi aux professeurs hommes d'État un exemple trop peu suivi. Cette année, presque à bout de forces, il avait choisi à nouveau, pour le suppléer, M. Jacques Flach, professeur à l'École libre des sciences politiques. Mieux que personne il pouvait connaître la trempe d'esprit vigoureuse et originale et la compétence rare de son co-directeur à la *Revue historique de droit français et étranger*. En renonçant à son cours, M. Laboulaye avait tenu toutefois à remplir jusqu'à la fin les fonctions d'*administrateur* qui lui avaient été confiées depuis

1873 par ses collègues du Collège de France. Cette haute compagnie va lui nommer un successeur, et quel que soit le maître qui ralliera ses suffrages, on peut affirmer qu'elle prouvera encore une fois par l'illustration de son choix, en quelle estime elle tenait celui qu'il faut bien remplacer[1].

Nous avons le devoir pénible de rappeler, en terminant, que M. Laboulaye était un des membres actifs et le président d'origine de la Société d'enseignement supérieur. En retraçant la belle unité de cette vie tout entière vouée aux nobles spéculations de l'esprit, nous exprimons par là même toute la grandeur de notre perte et toute l'étendue de nos regrets. M. Laboulaye avait voulu des funérailles en harmonie avec la simplicité modeste de sa vie, il avait prié ses amis et ses admirateurs de contenir l'expression de leur ardente sympathie. Mais si aucune parole n'a pu se faire entendre sur sa tombe, l'affluence remarquable de ceux qui ont tenu, par leur présence, à rendre un dernier hommage à l'honnête homme, au bon et généreux citoyen, a dû apporter quelques consolations et quelque fierté à sa famille si cruellement éprouvée. Ce qui ren-

1. C'est M. Jacques Flach, qui a été appelé à la succession de Laboulaye dans la chaire de législation.

dait peut-être plus touchant encore le spectacle de notre douleur muette, c'est que plus d'un, en suivant dans l'église de Saint-Étienne-du-Mont le convoi de l'intrépide champion de la Liberté, a pu croire, hélas! qu'il assistait aux funérailles de ses plus chères croyances [1].

1. Au moment ou nous écrivions ces lignes, la liberté de l'enseignement secondaire semblait en péril. La République s'est arrêtée à temps sur cette pente de réaction.

III

LES PRINCIPES RÉGULATEURS DE L'ENSEIGNEMENT EN PRUSSE

Il est aussi difficile d'observer les institutions d'un peuple étranger que d'habituer ses yeux à voir dans l'obscurité.

Les Français qui vont s'instruire à l'étranger sont en général des professeurs ou des savants chargés de missions; chacun d'eux poursuit un but bien déterminé. Tel visitera les bibliothèques, tel autre les laboratoires. Il en est qui suivent le cours d'un professeur d'Université ou la conférence d'un directeur de séminaire. Plusieurs entrent dans les écoles et s'initient aux méthodes en regardant enseigner. De retour, ils rédigent, s'il le faut, un rapport plus ou moins complet, plus ou moins pénétrant, sur l'objet spécial de leurs études.

Rien de plus utile pour eux et pour nous. Ces travaux presque toujours consciencieux nous ouvrent

parfois des horizons nouveaux, et où les plus savants et les mieux informés trouvent encore à apprendre. Le ministère qui reçoit la plupart de ces monographies, depuis bien des années, doit posséder une collection singulièrement variée et curieuse; et on aimerait à consulter ce dépôt privé comme on consulte les dépôts publics. Peut-être de la réunion de tant d'œuvres diverses, serait-il possible de dégager quelques vues d'ensemble sur l'organisation de l'instruction publique dans les pays étrangers. Ce sont précisément ces idées générales que l'on chercherait en vain dans l'une ou dans l'autre de ces monographies. Leur principal mérite à toutes est précisément d'être des études spéciales. Le seul rapport un peu compréhensif que nous possédons sur les écoles allemandes est celui de Cousin qui a bien vieilli. Je ne parle pas de M. Bréal. Ses très remarquables essais pédagogiques ont surtout trait aux méthodes, et le bout de l'oreille du grammairien y perce visiblement sous la peau du réformateur.

Quant aux études publiées par la Société d'Enseignement supérieur, elles ont, dans leur ensemble, une incontestable valeur historique, mais l'organisation universitaire était leur cadre naturel et la limite qu'elles avaient dû se tracer.

Ce travail de généralisation et de synthèse nous

paraît cependant nécessaire pour bien connaître et surtout pour bien apprécier le système de l'instruction publique en Prusse. Sans doute la Prusse est peut-être de tous les pays celui où la séparation — tant au point de vue administratif qu'au point de vue pédagogique — entre les trois ordres d'enseignement : primaire, secondaire, supérieur, est la plus profonde et la mieux tranchée. On n'y voit pas, comme en France, au chef-lieu académique, un haut fonctionnaire qui a sous sa surveillance et sous sa direction tous les établissements publics d'instruction. Les écoles élémentaires y sont placées sous l'autorité du magistrat des villes, de la *Schuldeputation*, des inspecteurs locaux ou de cercles; les écoles supérieures sont régies par le collège scolaire provincial (Provinzial-Schulcollegium). Les Universités se gouvernent à peu près elles-mêmes et correspondent directement avec le ministre ou par l'intermédiaire d'un représentant spécial de l'État ou curateur. Voilà un système, gradué sans doute au point de vue des études, mais qui ne rappelle en rien notre hiérarchie administrative.

De même, en Prusse, chacune des catégories d'écoles a son histoire bien distincte et dont le développement peut être envisagé isolément, comme celui de lignes parallèles; les Universités, depuis

le xve siècle, les gymnases depuis la réforme, les realschulen depuis les essais de Semler, de Hecker et de Spilleke, vers le milieu et vers la fin du xviiie siècle, les écoles du peuple (Volkschulen) depuis Luther ou plutôt depuis les *principia regulativa* de 1727. On peut donc être tenté d'étudier à part l'une ou l'autre de ces catégories d'écoles, comme un tout parfait, sans chercher à saisir les liens plus ou moins étroits qui les unissent et à déterminer la place relative qu'elles occupent dans l'ensemble du système scolaire.

Nous croyons qu'il faut réagir contre ces tendances particularistes. Dans les sciences morales, les faits, étudiés isolément, ne prouvent rien. Les récents travaux de certaine école de critique nous montrent l'écueil à éviter. Les historiens de notre Révolution, en appliquant à l'étude de la vie morale des peuples les procédés des sciences naturelles, ont observé l'histoire avec des yeux de myopes. Les arbres leur ont caché la forêt. Ils n'ont pas mieux réussi dans leurs curieuses herborisations que les sectaires qui cherchent dans le passé la leçon du présent ou dans le présent la leçon du passé.

J'étais parti pour l'Allemagne avec l'idée préconçue qu'il ne fallait pas seulement étudier à part chacune des catégories d'établissements, et, dans cha-

cune de ces catégories, les points importants : dans les Universités, l'autonomie; dans les écoles secondaires, l'externat, le rôle des directeurs qui sont les véritables inspecteurs de leur corps enseignant, la rivalité des gymnases et des realschulen; dans les écoles élémentaires, les méthodes et l'esprit national de l'enseignement. J'ai voulu connaître aussi, au moins dans ses grandes lignes, l'histoire générale des études en Prusse, des rapports de l'État avec l'individu d'une part, avec les communes et les associations religieuses d'autre part, et de quelle façon se posent dans ce pays conservateur ces grands problèmes : liberté d'enseignement, décentralisation, laïcité. Quand une nation n'a pour ainsi dire pas d'histoire parlementaire, quand, depuis le ministre jusqu'au simple commis, elle possède une hiérarchie de fonctionnaires qui appliquent les règlements avec une rigoureuse ponctualité, c'est dans les documents administratifs qu'on trouve les plus précieux renseignements, et c'est là que nous avons cru devoir les chercher. Mais ces documents administratifs n'auraient aucun sens si on ne les étudiait à la lumière des principes traditionnels qui depuis des siècles dirigent la politique de la dynastie des Hohenzollern. Dans une aristocratie protestante, comme la Prusse, ces mots : instruction du peuple,

liberté d'enseignement, décentralisation, laïcité, que nous prononcions tout à l'heure, ont une acception particulière que nous serions impuissants à comprendre avec nos idées françaises.

En voici un exemple : nous avons une haute idée de l'enseignement primaire en Allemagne. On répète partout, sans trouver de contradicteurs, que c'est le maître d'école prussien qui a vaincu l'Autriche à Sadowa et la France à Sedan. Je n'aurais garde de contester un fait aussi bien établi. Mais, parmi ceux qui l'affirment avec conviction, plus d'un serait peut-être étonné d'apprendre que le grand développement de l'instruction primaire en Prusse ne date guère que d'une vingtaine d'années, qu'à Berlin même, au commencement de ce siècle, plus d'un tiers des enfants manquaient d'instruction, et que c'est vers 1863 seulement qu'on y a jeté les premières bases de l'admirable organisation scolaire qui fonctionne aujourd'hui. Oui, cette capitale d'un pays qui exerce aujourd'hui une véritable hégémonie sur toute l'Europe ne dépensait en 1821 que 3,000 marks pour l'entretien de 6 écoles de pauvres avec 7 maîtres et 500 enfants. L'instruction du peuple était abandonnée à des écoles privées qui n'offraient aucune garantie, ou à des associations religieuses qui ne possédaient que peu de ressour-

ces. En 1855, on trouvait encore dans quelques-unes des régions de l'ancienne Prusse, notamment en Poméranie, des maîtres d'école ambulants qui allaient de porte en porte donner l'instruction dans les familles et ne recevaient d'autre salaire qu'un fixe de 25 à 30 thalers par an, la table et le lit dans les maisons où ils étaient de passage. Aujourd'hui même, les statistiques officielles constatent que, si le principe de l'obligation est appliqué avec rigueur, les conditions dans lesquelles l'instruction se donne sont loin d'être parfaites partout et que, sur une population scolaire de 4,367,456 enfants pour toute la Prusse, 1,836,299 seulement recevaient en 1881 une éducation tout à fait normale. On rencontrait encore à cette date, dans toutes les provinces, des écoles avec un seul maître pour 200, 250 et jusqu'à 280 écoliers. Dans 25,000 localités qui manquaient d'écoles, les enfants étaient obligés de chercher l'instruction au dehors, assez souvent à de grandes distances. Aujourd'hui même, on évalue à 10,000 le nombre de maîtres nouveaux qu'il serait nécessaire de recruter pour assurer le fonctionnement régulier de l'instruction primaire dans tout le royaume.

Si je suis entré dans ces détails, ce n'est pas pour médire de l'instruction primaire en Prusse. Quiconque lira avec attention l'admirable rapport statis-

tique que vient de publier M. le Dr Schneider, conseiller au ministère des cultes, sera frappé, comme moi, du prodigieux essor qu'y a pris l'instruction primaire dans ces dernières années, des sacrifices immenses consentis par l'État et les communes, de la sollicitude constante du gouvernement et des municipalités pour appliquer partout le principe de l'obligation et assurer les bienfaits de l'instruction, dans la mesure du possible, aux enfants des hameaux les plus pauvres, perdus au fond des bois, des marais, ou sur des montagnes couvertes presque toute l'année par les neiges. Les résultats considérables obtenus en si peu de temps méritent d'autant plus notre admiration que l'administration prussienne a de très grandes difficultés à surmonter. Je ne parle pas de la diversité des langues, de ces 410,380 enfants en majeure partie Danois ou Polonais, qui ne comprennent pas un mot d'allemand, mais bien plutôt de l'énorme accroissement de la population dans les grandes villes. A Berlin, le nombre des habitants s'est élevé de 1871 à 1880 de 826,341 à 1,222,385. La population des sept plus grandes villes de la monarchie, y compris Berlin, s'est accrue, dans cette même période, de près de 33 p. 100 en moyenne, et celle des 23 villes qui suivent par ordre d'importance, de près de 43 p. 100. On comprend

combien il est difficile pour l'État et pour les municipalités de faire face à ces besoins sans cesse renaissants, d'autant plus que l'accroissement de la population subit de perpétuelles oscillations. Ces chiffres, qu'il m'a paru utile de relever, prouvent du moins que l'instituteur prussien n'est pas le seul auteur de nos revers; que, s'il faut les attribuer pour une part à la supériorité des écoles allemandes, il est juste de citer en première ligne celles de ces écoles qui, en 1870, avaient atteint un bien plus haut degré de prospérité que les écoles primaires : je veux parler des gymnases, des realschulen et surtout des Universités, et il me semble que cette statistique peut servir d'avertissement à notre Chambre des députés, si prodigue pour l'enseignement primaire, si avare pour l'enseignement supérieur.

Les Allemands ont publié comme nous que leurs maîtres d'école avaient droit à leur reconnaissance, mais peut-être, sous la même louange, n'enfermaient-ils pas la même idée que nous. En faisant respecter rigoureusement le principe de l'obligation et en multipliant, autant qu'il peut, le nombre de ses écoles élémentaires, le gouvernement prussien poursuit un but particulier. La démocratie française, en répandant l'instruction, cherche surtout à éclai-

rer le suffrage universel. La monarchie prussienne est loin sans doute d'être hostile à la diffusion des lumières ; mais son principal objectif, dans les écoles primaires, est moins de développer les intelligences que de discipliner les volontés. Il faut à une république des citoyens capables; il faut à une monarchie des sujets obéissants.

Cet exemple nous ramène à l'idée que nous émettions tout à l'heure, à savoir qu'il est indispensable de connaître l'histoire générale de la Prusse et les principes traditionnels qui dirigent sa politique, pour bien comprendre ses institutions scolaires et pour en apprécier la valeur et la portée.

D'autres exemples achèveront d'expliquer ma pensée. La Prusse, où tout le personnel enseignant est laïque, est bien éloignée cependant d'appliquer la *laïcité* telle que nous la comprenons en France. Dans un pays catholique, le Kulturkampf signifie : guerre au cléricalisme. Dans un pays protestant, il signifie seulement : prédominance de l'esprit protestant sur l'esprit catholique. Tandis qu'en France l'enseignement religieux a été banni des écoles, en Prusse il continue à y régner en maître. Il n'est pas même facultatif, il est obligatoire. Dans les écoles élémentaires, à part quelques grandes villes, il est le pivot de l'enseignement tout entier. Presque

toutes les écoles élémentaires, et même la plupart des écoles dites moyennes et supérieures, en Allemagne, c'est-à-dire les gymnases, les realschulen, les écoles bourgeoises, les séminaires, ont encore en réalité un caractère *confessionnel;* c'est-à-dire que l'unanimité des maîtres y appartient à un des cultes chrétiens : tous protestants ou tous catholiques. La *laïcité* dans le sens de la suppression de l'enseignement religieux a aujourd'hui très peu de partisans dans la patrie de Kant, de Gœthe et de Hegel. Elle est en horreur chez les héritiers du grand Frédéric. Je ne sais guère que le parti progressiste, si affaibli depuis les dernières élections, qui réclame, en même temps que le régime parlementaire, une laïcité relative dans les écoles publiques. En 1884, on comptait en Prusse 181 inspecteurs laïques de cercle pour 12,533 écoles, et 720 inspecteurs de cercles ecclésiastiques pour 21,262 écoles. Quant aux inspections locales, elles se répartissaient à la même date entre 9,668 ecclésiastiques pour 26,393 écoles et 1,270 laïques pour 3,015 écoles.

Il ne faudrait pas davantage juger avec les idées françaises l'application que reçoivent en Allemagne les grands principes de la liberté d'enseignement et de la liberté de conscience. Tandis que chez nous

l'État, au nom de je ne sais quel droit, qui est en réalité le droit du plus fort, a eu, sous tous les régimes, une tendance à invoquer des prérogatives que la législation existante ne lui accorde pas, la tradition du gouvernement prussien est de tolérer l'exercice de libertés individuelles et locales qui ne sont pas consacrées par la loi.

En droit, la liberté d'enseignement n'existe pas en Prusse. L'Allg-Landrecht, ou droit public de Prusse, est formel sur ce point. On y lit que les écoles et les Universités sont des institutions d'État, que ces établissements ne peuvent être établis qu'au su et avec l'autorisation de l'État, et qu'ils sont tous indistinctement soumis à la surveillance de l'État. La Constitution du 31 janvier 1850 reconnaissait, il est vrai, la liberté d'enseignement sous certaines conditions; mais, dans un article spécial, elle faisait dépendre l'application de ce principe de la publication d'une loi générale sur l'enseignement. Or, cette loi, déjà préparée en 1801 par Massow, élaborée à nouveau par le conseiller d'État Süvern, en 1819, puis par le ministre des cultes, Ladenberg, en 1850, et soumise aux Chambres; reprise par le ministre Bethmann-Hollweg, en 1862, et ensuite, dans un esprit différent, par les ministres von Muhler (1869) et Falk (1876), n'a jamais abouti; elle est

encore à l'état de projet. L'État a donc, en réalité, encore aujourd'hui le monopole de l'enseignement; mais il le partage avec les municipalités et les associations religieuses, et il n'en abuse pas trop vis-à-vis des individus, au moins pour les écoles primaires et moyennes, car il n'y a pas en Prusse d'Universités libres. Quant à son droit de contrôle, il l'exerce sérieusement et avec suite, on peut même dire avec indiscrétion, dans tous les établissements privés.

En revanche, l'égalité des citoyens, reconnue en droit au profit des juifs, est presque illusoire dans la pratique. Jusque dans ces derniers temps, ils étaient à peu près exclus du corps enseignant, comme ils continuent à l'être du corps des officiers. On pouvait lire il y a quelques années, dans le règlement des examens *pro facultate docendi* dans les écoles supérieures, le passage suivant : « Les candidats juifs qui désirent obtenir de la commission d'examen un certificat d'aptitude à enseigner dans les écoles supérieures, peuvent être admis aux épreuves dans les conditions réglementaires. Mais on devra les avertir qu'en passant l'examen, ils n'acquièrent aucun droit au stage professionnel, ni à un emploi de professeur dans les écoles supérieures de confession chrétienne de la monarchie. »

Une circulaire ministérielle du 6 avril 1870 a supprimé cette disposition par des considérants significatifs : « Attendu qu'aucun candidat, reçu à l'examen, n'acquiert par là le droit de réclamer un emploi... » La situation s'est un peu modifiée depuis, et on trouve quelques maîtres appartenant à la religion israélite dans les écoles supérieures de Berlin et de quelques grandes villes. Si l'administration se montrait plus bienveillante, il ne lui serait certainement pas difficile de trouver des candidats de cette confession; car il y avait en 1879, dans les gymnases et realschulen de Prusse, 90,000 élèves protestants, 22,000 catholiques et 13,000 juifs. A la même époque, la population totale du pays comprenait 16,600,000 protestants, 8,600,000 catholiques et 350,000 juifs.

Nous ne prétendons pas tirer de ces chiffres des conclusions exagérées ni prononcer surtout le gros mot d'intolérance. Ce n'est pas de gaieté de cœur, c'est sans doute pour se conformer au vieux principe des écoles confessionnelles que l'administration prussienne persiste dans une pratique en apparence aussi inique. Un gouvernement sage et fort n'a aucun intérêt à mettre ainsi hors du droit une minorité de citoyens riches, instruits et actifs, et qui, dans les crises les plus décisives de leur histoire na-

tionale, n'ont marchandé ni leur or ni leur sang à la patrie.

Les quelques faits caractéristiques que nous venons de citer sur la laïcité, sur la liberté de l'enseignement, sur l'égalité des cultes dans les écoles de Prusse suffiront, je pense, à indiquer dans quel esprit devrait être conçu le travail que nous indiquons. On ne parlerait pas des plans d'études, des méthodes, ou du moins il n'en serait question que dans la mesure où l'examen des livres de classe et des matières d'enseignement pourrait nous fournir quelques éclaircissements sur l'esprit général de l'instruction publique ou privée. Cette étude serait surtout politique. On rechercherait d'abord dans l'histoire de Prusse quels sont lés principes qui ont inspiré le gouvernement dans l'organisation et la direction des écoles depuis le siècle dernier. On étudierait ensuite la constitution actuelle du système scolaire et les principaux rouages administratifs.

Après avoir décrit en quelques mots la composition du ministère de l'instruction publique et distingué les différentes catégories d'écoles, on s'arrêterait longuement sur l'histoire et sur le rôle des autorités provinciales et municipales, particulièrement à Berlin. Tout ce qui touche aux droits de l'État et des communes et aux libertés individuelles

serait l'objet d'un examen attentif. Les examens qui conduisent directement ou indirectement aux carrières publiques rentrent naturellement dans notre programme.

Peut-être serait-il bon de conclure cette étude par quelques réflexions générales. Après avoir suivi dans le présent la trace des traditions du passé, il ne serait pas sans intérêt de formuler quelques hypothèses pour l'avenir. Si la Prusse, comme la plupart des pays de l'Europe, avait su imposer à ses rois le gouvernement parlementaire, il ne serait pas trop difficile, en interrogeant les prétentions, et en calculant la force respective des partis, de prévoir le triomphe final de certaines tendances ou de certains principes. Mais le régime actuel laisse trop de place au pouvoir personnel, pour qu'il nous soit possible de risquer autre chose que des conjectures très timides. L'arbitraire trompe toutes les prévisions et il se joue de la logique des événements.

TROISIÈME PARTIE

DE QUELQUES LIVRES NOUVEAUX

I

DE QUELQUES LIVRES NOUVEAUX

Le Dr Wiese, ancien conseiller pour l'instruction secondaire au ministère des cultes de Prusse, à qui l'on doit de remarquables études historiques et statistiques sur les hautes écoles[1] en Prusse et d'admirables lettres sur l'éducation en Angleterre, vient de publier un ouvrage, — tout d'actualité celui-là, — sur la situation de l'instruction secondaire dans son pays[2].

L'auteur de cette substantielle brochure de 139 pa-

1. On appelle hautes écoles, en Allemagne, celles qui correspondent à nos établissements classiques, lycées et collèges, et à nos écoles spéciales.

2. *Paedagogische Ideale und Proteste, ein votum*, von Dr L. Wiese, Berlin, Verlag von Wiegandt und Grieben, 1884.

ges nous apprend qu'il a voulu faire son testament pédagogique. En livrant ses idées à la publicité, à la discussion, il a cru remplir un devoir et rendre service à ses concitoyens, en raison même des attaques qu'il dirige contre les tendances actuelles de l'administration. Un sentiment élevé de patriotisme a imposé silence à ses scrupules d'ancien fonctionnaire.

Cet écrit est donc un acte d'indépendance en même temps que l'arrêt d'un juge très compétent. Hâtons-nous d'ajouter cependant qu'il ne ressemble, ni de près, ni de loin, à un pamphlet; les critiques y sont toujours formulées avec tact et discrétion; mais cette modération même nous engage et nous autorise à examiner de près les griefs de l'écrivain et à prendre à la lettre les termes dont il se sert.

La brochure s'ouvre par une brève analyse des systèmes d'éducation des siècles derniers, où l'auteur nous fait connaître assez clairement son idéal pédagogique. Il est de cette école à la fois libérale et religieuse, qu'ont illustrée en France les noms de Montalembert, de Laprade, de Laboulaye. Ce qu'il dit de l'œuvre de Francke, de Port-Royal, de Pestalozzi, nous paraît à cet égard, très significatif. Il est si partisan de l'éducation indulgente qui ménage les forces naissantes de l'enfant et favorise le libre et spontané développement de ses facultés qu'il par-

donne presque à Rousseau ses hérésies et ses chimères. Il confirmerait volontiers ce jugement que l'auteur d'*Émile* porte sur lui-même dans sa préface : « Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire, mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. » En tant que patriote, convaincu de la *mission providentielle* de la Prusse et fier de l'*hégémonie morale qu'elle exerce en ce moment en Europe,* il admirera les doctrines d'État de Fichte et de Hegel; mais, comme pédagogue, il les condamnerait sans aucun doute.

Ce n'est pas le chapitre le moins curieux de son livre que celui où il expose, après cette introduction théorique, l'histoire des envahissements successifs de l'État prussien sur le terrain de l'éducation, les efforts des princes pour s'en assurer peu à peu la haute surveillance et la haute direction. Personne ne contestera que le despotisme des rois de Prusse n'ait toujours été un despotisme intelligent, mais il nous semble que M. Wiese s'exagère un peu l'importance qu'ils attachaient avant 1789 à la culture intellectuelle de leurs sujets. Il paraît bien que le père du grand Frédéric avait déjà, dès 1717, décrété une sorte d'instruction obligatoire, mais le règlement de 1763 prouve jusqu'à l'évidence que ces belles intentions avaient été suivies de peu d'effet.

C'est de l'époque napoléonienne, du ministère de Guillaume de Humboldt, vers 1809 et 1810, que datent les premières et sérieuses tentatives de centralisation scolaire. Guillaume de Humboldt était cependant de l'école libérale; il avait même écrit une dissertation philosophique contre l'abus de l'autorité et la fureur de gouverner. Plusieurs actes administratifs marquent les diverses étapes qui ont été parcourues dans cette voie. C'est d'abord, en 1817, la création d'un ministère spécial de l'instruction publique. C'est ensuite, en 1825, le règlement, d'ailleurs assez décentralisateur, de l'administration provinciale des écoles; puis en 1834 les dispositions nouvelles sur le certificat de sortie des gymnases succédant au règlement de 1812 sur les *Abiturientenprufungen*, enfin, — sans parler des dispositions minutieuses de l'examen *pro facultate docendi* qui correspond à notre licence, — les divers plans d'études des gymnases et des realschulen, dont le dernier est de 1882.

M. Wiese ne désapprouve formellement aucune de ces manifestations de la doctrine d'État. Il estime qu'on ne peut refuser au gouvernement un droit supérieur de contrôle sur les écoles, il considère donc les actes de haute administration en matière d'enseignement, — à part certaines réserves, —

comme utiles et légitimes; mais il est, d'autre part, un partisan très convaincu de l'éducation privée et des franchises municipales, et il exprime la crainte que les conditions que l'État a cru devoir établir pour l'entrée dans certaines carrières et pour l'admission au service militaire d'un an, combinées avec les privilèges qu'il attache, à cet égard, aux études faites dans certaines catégories d'établissements d'enseignement secondaire, ne compromettent gravement la liberté et la variété des études libérales en Prusse. M. Wiese, qui n'est ni pour le monopole ni pour la liberté absolue, qui cherche un juste milieu, croit que l'État tend de plus en plus à se faire la part du lion. Que le gouvernement prenne des garanties pour le choix de ses fonctionnaires, rien de plus juste; mais ce n'est pas une raison pour qu'il oblige les collèges à se modeler, dans leur enseignement, sur ces exigences particulières; pour qu'il entre, dans ses plans généraux d'études, dans des détails de plus en plus minutieux; pour qu'il empiète chaque jour davantage sur les droits de patronage des communes. Ces dernières se désintéressent de leurs écoles à mesure qu'elles perdent leur action. L'ancien conseiller ministériel proteste avec force contre ce despotisme d'État; et tout en reconnaissant qu'à l'heure actuelle un bon direc-

teur de gymnase peut encore, en agissant dans la limite de ses pouvoirs, faire de son école à peu près ce qu'il veut, il laisse à entendre qu'il n'en sera plus longtemps ainsi.

La Prusse, constate M. Wiese, est un État essentiellement militaire, en même temps qu'un peuple de savants. On dit d'elle volontiers qu'elle est la nation des écoles et des casernes. Le ministre von Fuchs inaugurait en ces termes l'Université de Halle : « Que Pallas Athéné, la déesse de l'intelligence et de la guerre, soit la patronne du Brandebourg. » Il semble aujourd'hui que l'esprit militaire, en s'insinuant dans la direction des écoles, tende à y introduire une discipline étroite et une uniformité qui sont à la fois contraires au développement des facultés intellectuelles et à l'épanouissement des libertés morales.

Un grand nombre de communes, pour remplir les conditions requises pour le volontariat d'un an, dénaturent le caractère de leurs écoles; elles possédaient de bonnes écoles primaires supérieures et elles les transforment en écoles secondaires incomplètes qui ne répondent à aucun besoin,

D'autre part, lorsque l'État a accordé à ces établissements la qualification nécessaire pour donner accès au volontariat et à d'autres carrières d'État, il

se trouve naturellement amené à exercer sur ces établissements une surveillance de plus en plus étroite pour s'assurer qu'ils remplissent leurs obligations. De là l'uniformité des plans d'études et les dispositions minutieuses qu'ils renferment. Cependant toutes ces précautions, attentatoires à la liberté, ne produisent même pas toujours les résultats qu'on serait en droit d'en attendre ; les prescriptions administratives rencontrent des obstacles locaux qu'il est impossible de surmonter, et elles ne peuvent empêcher que, malgré tout, la bonne éducation ne soit plutôt l'œuvre des maîtres que des programmes.

Il faut reconnaître que le volontariat d'un an, en Prusse, a un caractère très peu démocratique, car ce seul fait qu'un élève d'un gymnase, qui a suivi les classes jusqu'à la seconde, y est admis sans autre examen, nous fait voir dans cette institution plutôt un privilège, établi au profit des classes aisées, qu'une récompense accordée, dans l'intérêt général, au travail et au talent. Il en serait autrement si en Prusse, comme ailleurs, les examens de passage n'étaient absolument illusoires.

Du reste, M. Wiese est un partisan très décidé du volontariat d'un an. Ce qu'il critique ce n'est pas l'institution elle-même qu'il regarde comme abso-

lument nécessaire au progrès général des études, ce sont les abus auxquels il donne lieu et qu'il ne serait pas difficile d'éviter, en le renfermant dans de justes bornes.

Il importe en effet de remarquer, pour bien comprendre l'argumentation de M. Wiese, que l'admission au volontariat n'est qu'un des nombreux privilèges auxquels donne droit un temps déterminé d'études dans certaines catégories d'établissements d'enseignement secondaire. C'est ainsi que, pour ne parler que des gymnases, le certificat d'études dans la *secunda* suffit à l'admission aux examens de pharmacien et de maître de dessin, à l'inscription aux écoles de beaux-arts, à l'école d'horticulture, à l'école vétérinaire de Berlin, ainsi qu'aux écoles commerciales; il permet en outre de briguer des emplois dans les banques de l'État, dans les postes, etc. Ces privilèges les Realschulen les possèdent dans une certaine mesure; mais on sait que ces écoles ne donnent pas accès à la carrière médicale, et M. Wiese voudrait voir tomber cette barrière.

Sans doute, il rend justice aux gymnases qu'il appelle (peut-être avec ironie) la véritable école d'État, mais il s'empresse d'ajouter que l'étude des langues anciennes, qui fait la base de l'enseigne-

ment des gymnases, ne peut plus être considérée, au temps où nous vivons, comme une des conditions nécessaires de la haute culture intellectuelle. Il constate qu'à peine le tiers des élèves des gymnases obtient le certificat de sortie ; que les travaux philologiques, auxquels on assigne une trop grande place dans ces établissements, empêchent de donner un temps suffisant à l'étude approfondie de la langue maternelle; qu'à ce point de vue les programmes des Realschulen sont supérieurs à ceux des gymnases et qu'une éducation inachevée dans les écoles spéciales (pour ceux que diverses circonstances empêchent de continuer leurs études) produit incomparablement de meilleurs résultats qu'une éducation inachevée dans les écoles classiques. Ce fait est d'autant plus caractéristique que les Realschulen ne doivent qu'à leurs propres efforts les progrès qu'elles ont déjà accomplis, car l'État n'a créé aucune école de cette catégorie.

Nous regrettons que l'espace qui nous est mesuré ici nous empêche d'entrer dans plus de développements sur l'éloquent et curieux plaidoyer du fonctionnaire-pédagogue. Il y aurait encore à signaler d'excellentes pages sur l'éducation privée, sur l'éducation des jeunes filles et sur l'enseignement religieux, qui, assure M. Wiese, semble n'être

plus admis que par grâce et comme un étranger, dans la plupart des écoles secondaires. Nous avons déjà parlé des convictions orthodoxes de l'auteur, et les tendances de la société moderne expliquent peut-être, dans une certaine mesure, ses réflexions chagrines sur la tyrannie de l'État, sur l'absence d'idéal dans l'éducation utilitaire d'aujourd'hui. Il faut bien convenir pourtant, avec le sage écrivain, que l'uniformité des études diminue de plus en plus le nombre des esprits originaux, au détriment de la haute culture littéraire et artistique. Il paraît d'ailleurs que l'opinion publique s'alarme, que les parents se plaignent de la surcharge des programmes et les maîtres de la passivité de leurs élèves, du vague et du peu de sûreté de leurs connaissances, de leur impuissance à fixer, d'une façon durable, leur attention sur le même objet. M. Wiese conclut qu'il ne suffit pas d'instituer des enquêtes médicales pour remédier, par une hygiène scolaire bien entendue, à la débilité précoce d'un certain nombre d'enfants; mais qu'il est encore plus urgent d'instituer une enquête pédagogique, pour étudier l'influence des examens et des prérogatives de certaines catégories d'établissements secondaires, au point de vue de la santé intellectuelle et morale des élèves. Cette enquête sera sans doute

ardue, car la limitation des droits de l'État est le plus délicat, le plus compliqué des problèmes sociaux; mais elle aura son utilité, ne fût-ce que pour appeler, une fois de plus, l'attention publique sur l'action fortifiante et réparatrice de la liberté.

M. Conrad, professeur de droit à l'Université de Halle, a fait paraître, cet hiver, une étude statistique sur les *Universités allemandes dans les cinquante dernières années*[1]. Ce travail qui succède à ceux de Dieterici (1836), Hoffmann (1843), Schubert (1856), Engel (1869), pour la Prusse, et de Georges Mayr (1869-72), pour la Bavière, n'est pas un modèle du genre; il ne se distingue ni par la clarté des calculs ni par une exacte proportion des développements à l'importance des questions. Cependant, M. Conrad a fait preuve quelquefois de sagacité dans ses consciencieuses recherches et il a mis en lumière un certain nombre de faits, la plupart déjà connus, quelques-uns nouveaux, et qu'il ne sera pas inutile de signaler ici.

1. *Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzen 50 Jahre* von Dr J. Conrad, professor zu Halle. Jena. Verlag von Gustave Fischer, 1884 (243 pages grand in-octavo avec tables statistiques).

STATISTIQUE DES ÉTUDIANTS

L'arithmétique de M. Conrad opère sur une période de 50 années (100 semestres universitaires), de 1831 à 1882. En 1831, le chiffre des étudiants dans les Universités allemandes s'élevait à 14,211 ; en 1882 il avait atteint le total de 24,187. C'est un accroissement considérable et d'autant plus sensible qu'il n'a pas été continu. C'est ainsi qu'en 1843 on ne comptait que 11,017, et en 1859, 11,245 étudiants. C'est à partir de 1872 que le mouvement s'accentue.

En 1872.	14,880 étudiants.
En 1882.	24,187 —

Il convient de noter que, pendant cette même période, la population générale du pays s'augmentait dans la proportion de 13 p. 100 seulement.

Dans le semestre 1881-1882, le public scolaire se répartissait dans les proportions suivantes entre les diverses Facultés :

	P. 100.		P. 100.
Droit	22,6	Théologie catholique.	3,1
Médecine	21,5	Philosophie	40,3
Théologie protestante.	12,5		

Examinons à part chacune des Facultés.

a. *Facultés de théologie protestante.*

Voici quelques chiffres qui donneront une idée des oscillations qu'a subies la fréquence scolaire dans cette Faculté :

Année 1831.	4,147	étudiants.
— 1851-52 . . .	1,631	—
— 1860.	2,520	—
— 1876-77 . . .	1,539	—
— 1882-83 . . .	3,168	—

On voit qu'à deux reprises le chiffre des étudiants s'est notablement abaissé pour se relever ensuite. D'après M. Conrad, ce n'est pas à un affaiblissement ou à une renaissance temporaire des croyances religieuses, mais à l'encombrement plus ou moins grand des carrières ecclésiastiques qu'il faut attribuer ces résultats.

Berlin et Leipzig sont les deux plus grandes Universités d'Allemagne. Cependant, pour la théologie, Halle a plus d'étudiants que Berlin, et plusieurs petites Universités sont plus favorisées que des centres universitaires plus importants. C'est ce qu'on pourra constater en prenant connaissance du tableau suivant qui se rapporte à l'année 1883 :

	Étudiants.		Étudiants.
Berlin.	459	Göttingen.	197
Erlangen	305	Breslau.	127
Bonn	109	Iena	127
Greifswald.	129	Leipzig.	638
Giessen	68	Heidelberg	54
Marburg	139	Königsberg.	158
Halle.	488	Rostock	50
Tubingen.	366	Kiel	72

Est-il besoin de faire remarquer que les étudiants en théologie sont pauvres en général, qu'ils vivent à meilleur compte dans les petites Universités et qu'ils trouvent dans certaines villes, comme Halle, des bourses et des subsides de toute espèce?

b. *Facultés de théologie catholique.*

Le chiffre des étudiants qui s'élevait, en 1830, à 1,800 était réduit à 811 en 1883, et encore ce chiffre accuse-t-il une augmentation sur l'année 1879 (619 étudiants).

Le Kulturkampf n'est évidemment pas étranger à ce résultat, d'autant plus qu'en Prusse la diminution paraît encore plus sensible que dans le reste de l'Allemagne (196 étudiants en 1880).

Beaucoup de catholiques allemands étudient la théologie en Autriche.

c. *Facultés de droit.*

Environ un tiers des étudiants allemands appartiennent aux Facultés de droit.

Voici quelques chiffres caractéristiques au point de vue des oscillations dans la fréquence scolaire :

Année 1852.	4,553	étudiants.
— 1860.	2,381	—
— 1883.	5,426	—

La constitution de l'empire allemand, l'extension qu'ont prise certaines branches du droit (finances, économie politique, droit des gens, droit commercial), l'œuvre de codification des dernières années, voilà autant de raisons qui, selon nous, peuvent expliquer, dans une certaine mesure, cet engouement extraordinaire pour les études juridiques.

La moitié des étudiants sont inscrits dans trois Universités : Berlin, Leipzig et Munich. Voici pour l'année 1882-1883 quelques exemples de la fréquence dans les grandes et les petites Universités :

	Étudiants.		Étudiants.
Berlin.	1,414	Kiel	36
Leipzig	782	Rostock	41
Munich	694	Iena.	91

Heidelberg, qui avait 466 étudiants en 1841, n'en a plus aujourd'hui que 246 ; en revanche, le nombre des étudiants en droit de Leipzig a doublé depuis cette époque.

d. *Facultés de médecine.*

Le chiffre des étudiants s'accroît beaucoup depuis 1862. Il était en 1883 de 6,172.

La décentralisation est plus grande que pour les Facultés de droit :

(Année	1882-83)	Berlin.	771	étudiants.
—	—	Leipzig	623	—
—	—	Munich	669	—
—	—	Wurzbourg.	542	—
—	—	Iena.	104	—
—	—	Giessen	83	—
—	—	Rostock.	66	—

e. *Facultés de philosophie.*

En 1831	2,395	étudiants.
En 1882.	9,455	—

chiffre dans lequel les six Universités du Sud ne représentent plus que 19 p. 100, tandis qu'elles représentaient 40 p. 100 en 1831.

Voici, quant à la répartition entre les divers centres universitaires, quelques termes de comparaison:

Berlin	2,042	étudiants.
Leipzig	1,305	—
Munich.	749	—
Rostock	90	—

En 1881, 62,9 p. 100 des étudiants de la Faculté étudiaient les sciences philologiques et historiques,

ct 37,1 p. 100, les sciences mathématiques et naturelles.

Pour se rendre compte du développement énorme qu'a pris, dans les quarante dernières années, l'étude des sciences naturelles dans les Universités, il suffit d'observer que la proportion des étudiants de la Faculté de philosophie, dans ces branches d'enseignement, était de 9,3 p. 100 en 1836.

Recrutement des carrières. — M. Conrad a étudié les conséquences que pouvait avoir, au point de vue du recrutement des carrières publiques, l'accroissement ou la diminution de la population scolaire dans les diverses Facultés.

Il n'y a pas disette de pasteurs évangéliques, bien que les études théologiques soient assez longues, quatre ans et demi environ (dont trois à l'Université), pour les catholiques aussi bien que pour les protestants. M. Conrad, qui s'applaudit de ce résultat, l'attribue à la situation matérielle, relativement favorable, qui est faite en Prusse aux ecclésiastiques du culte réformé. Le minimum de leur traitement est de 1,800 marks (sans compter le casuel). Les juges, qui attendent quelquefois un emploi pendant plusieurs années, débutent, avec 2,400 marks, et les professeurs des écoles supérieures avec 1,800 marks. Aussi le contingent des fils de pasteurs qui em-

brassent la carrière de leur père est-il assez considérable, 58 p. 100 environ (autrefois, 72 à 80 p. 100). Un certain nombre de fils de professeurs, 14 p. 100 environ, font également des études de théologie.

Le recrutement du clergé catholique est loin d'être assuré pour l'avenir. M. Conrad a calculé qu'il se produisait chaque année en Prusse 250 vacances et que, pour combler ce vide, il faudrait une moyenne de 1,000 étudiants. Or, c'est tout au plus sur 300 étudiants que l'on peut compter.

Les carrières juridiques sont encombrées. En 1881, sur 1,142 candidats qui se présentaient au grand examen, 524 n'ont pu être interrogés dans l'année. M. Conrad estime en Prusse à 8,500 le personnel des fonctionnaires de l'ordre administratif et judiciaire qui sont tenus à faire des études de droit. En évaluant à 28 ans la durée moyenne du service, c'est environ 300 fonctionnaires nouveaux qu'il faut trouver chaque année. Or, depuis 1876, il se présente 354, et depuis 1880, 500 candidats.

Le nombre des étudiants en médecine a considérablement augmenté dans les derniers temps. Cependant, il n'y a pas encore un trop grand nombre de docteurs diplômés, surtout dans les campagnes. On sait que depuis 1869 l'exercice de la profession médicale est libre en Allemagne.

La Faculté de philosophie produit actuellement à peu près le quantum de professeurs nécessaire à l'enseignement des gymnases. Le nombre des candidats s'est accru de 1868 à 1873 dans la proportion de 36 p. 100, mais le nombre des places s'est élevé en même temps dans la proportion de 39 p. 100 environ. L'équilibre n'est pas encore rompu.

Durée des études à la même Université. — Sur ce point, M. Conrad ne nous fournit aucune indication précise.

Profession des parents. — Les résultats généraux font défaut; M. Conrad a cependant réuni pour *Halle* des renseignements qui lui ont permis d'établir un tableau assez complet. Nous reproduisons les chiffres pour la période 1877-81.

CARRIÈRES.	PROFESSION DES PARENTS p. 100				
	Anciens Étudiants.	Employés subalternes et Professeurs élémentaires.	Commerçants Industriels Propriétaires Rentiers Officiers.	Artisans et Paysans.	Domestiques et Ouvriers.
Théologie. . . .	49,6	24,2	9,9	14,7	1,7
Droit.	49,3	11,0	28,6	10,6	0,6
Médecine. . . .	44,5	12,5	30,5	12,5	0,0
Philosophie. . .	32,4	28,6	18,1	20,9	0,0

Nationalité et lieu d'origine des étudiants. — La plupart des étudiants non allemands (5 à 6 p. 100 environ) étudient dans les Universités du Sud, à Leipzig, à Heidelberg, à Munich. Les Autrichiens, les Suisses, les Russes, les Américains du Nord fournissent le plus grand contingent. Quant aux étudiants allemands, le mouvement du Nord vers le Sud est beaucoup plus accusé que celui du Sud vers le Nord. C'est ainsi qu'en 1880-1881, sur 12,753 étudiants prussiens, 3,073, c'est-à-dire 24,1 p. 100, fréquentaient des Universités non prussiennes, tandis que, à la même date, 10 p. 100 tout au plus des étudiants des pays du Sud fréquentaient les Universités de Prusse.

A Berlin, en 1880-81, sur 4,107 étudiants immatriculés, 3,404, c'est-à-dire 82,9 p. 100 *appartenaient à la Prusse.*

A Leipzig, sur 3,326 étudiants, 1,162, soit 34,9 p. 100 *seulement, appartenaient à la Saxe.*

La proportion des étudiants nationaux était alors à Munich de 70,8 p. 100, à Heidelberg de 37,9 p. 100, à Tubingen de 76,7 p. 100, à Breslau de 98,3 p. 100, à Königsberg de 96,6 p. 100. On voit que certaines Universités prussiennes sont de véritables Universités provinciales, et qu'aucune d'elles n'exerce une grande attraction sur la jeunesse allemande.

Proportion du nombre des étudiants au chiffre total de la population. — C'est la Prusse qui tient la tête, avec 48 étudiants environ pour 100,000 habitants.

Petites et grandes Universités. — Les trois plus grandes Universités, Berlin, Leipzig et Munich, centralisent à peu près la moitié des étudiants de tout l'empire. Cependant, si la population scolaire des petites Universités ne s'est pas accrue dans la proportion de celle des grands centres académiques, elle n'a pas cependant diminué, comme le prouvent quelques chiffres pris au hasard :

	Rostock.	Iena.	Giessen.	Greifswald.
En 1831. . .	95	500	355	206
En 1883. . .	239	507	447	662

Étudiants des grandes écoles spéciales. — Il y a en Allemagne neuf grandes écoles polytechniques, à Berlin, Carlsruhe, Stuttgard, Hanovre, Munich, Darmstadt, Aachen, Braunsweich. La population scolaire de ces écoles était de 4,226 en 1881. La même année, 701 étudiants se préparaient à la carrière des forêts et 22,751 faisaient leurs études dans les Universités.

Auditeurs et étudiants. — Le nombre des auditeurs non immatriculés s'élève pour toutes les Universités à 10 p. 100 du chiffre total. Les 74 p. 100

de ces auditeurs suivent les cours de l'Université de Berlin.

Dépenses publiques pour les Universités. — L'État prussien dépensait :

	Marks.	Soit pour un étudiant.
En 1805.	304,998	195 marks.
En 1867.	2,624,013	364 —
En 1883-84	5,864,570	464 —

Études antérieures des étudiants. — On sait que depuis 1870 les *Abiturienten* des Realschulen sont admis à la Faculté de philosophie pour les langues modernes et les sciences mathématiques et naturelles. L'accès de la Faculté de médecine leur est encore fermé. Le tableau suivant fera connaître la proportion des *Abiturienten* des Realschulen qui se destinent aux études universitaires :

ANNÉES.	NOMBRE DES ABITURIENTEN.	SE DESTINANT A L'UNIVERSITÉ.
1870	419	5
1871	309	15
1872	425	45
1873	481	89
1874	514	133
1875	499	115
1876	532	191
1877	597	248
1878	662	300
1879	678	333

D'autre part, le chiffre des bacheliers des gymnases était en 1879 de 2,474 ; sur ce nombre, 14 p. 100 seulement ne se destinaient pas à l'Université.

STATISTIQUE DES MAITRES

Le nombre des maîtres dans les Universités allemandes était en 1880 de *mille huit cent neuf* (1 maître pour 11 étudiants).

Ce chiffre se répartissait ainsi entre les diverses Facultés :

	Nombre de maîtres.
Théologie catholique . . .	51
Théologie protestante. . .	141
Droit	193
Médecine	494
Philosophie	930

La proportion des diverses catégories de maîtres était la suivante :

	P. 100.
Professeurs ordinaires.	51,45
Professeurs extraordinaires	23,38
Privatdocenten.	25,17

Et pour chaque Faculté :

	Professeurs ordinaires.	Professeurs extraordin.	Privatdocenten.
Théologie catholique . .	80,39	5,88	13,73
Théologie protestante. .	68,08	18,44	13,48
Droit	72,02	15,03	12,95
Médecine	39,27	28,14	32,59
Philosophie	51,29	25,37	23,34

On voit combien les chiffres varient avec les diverses Facultés et combien la proportion des *Privatdocenten* est faible dans les Facultés de théologie et surtout dans celles de droit.

On sait que l'État prussien a inscrit depuis 1879 à son budget une somme de 54,000 marks pour les *Privatdocenten*. Il semble que cette mesure ait produit une légère augmentation du chiffre des *Privatdocenten* dans les Universités prussiennes.

Si nous comparons les chiffres fournis plus haut avec ceux des périodes antérieures, nous établirons le tableau suivant :

MOUVEMENT DU PERSONNEL UNIVERSITAIRE

	PROFESSEURS ORDINAIRES.	PROFESSEURS EXTRAORDIN.	PRIVAT DOCENTEN.
Facultés de théologie catholique.	=	—	+
Facultés de théologie protestante.. . . .	+	—	— (*sensiblement.*)
Facultés de droit . .	+	—	— (*sensiblement.*)
— de médecine.	—	+	+
— de philosophie.	=	+	— (*légèrement.*)

= **État stationnaire** + **Augmentation** — **Diminution.**

Partout où ce tableau accuse des diminutions, il s'agit, bien entendu, d'une diminution relative, et non d'une diminution absolue.

Nous avons essayé de dégager les principaux résultats de l'enquête de M. Conrad. Si notre analyse est muette sur les traitements et les honoraires des maîtres, sur la statistique des cours et conférences, sur les chaires de création nouvelle, sur la durée moyenne des études des étudiants de chaque Faculté, sur la proportion des étudiants qui se font inscrire à des cours étrangers à leur branche spéciale d'études, c'est que le travail du professeur de Halle ne nous fournit aucun renseignement sur tous ces points. Le savant calculateur s'effraye du nombre croissant des étudiants, bien qu'il remarque lui-même qu'une pareille augmentation s'est déjà produite au commencement de ce siècle. Il conclut à l'opportunité d'exclure des carrières universitaires les *Abiturienten* des Realschulen. Cette solution nous paraît peu libérale. L'auteur est mieux inspiré en appelant l'attention sur la situation extraordinairement privilégiée des gymnases. Il résulte, en effet, des données statistiques fournies par M. Wiese que plus de la moitié des gymnases en Prusse sont tout à fait isolés, c'est-à-dire que les parents qui veulent donner à leurs enfants une éducation un peu

supérieure à celle des écoles primaires ne trouvent pas d'autres établissements où ils puissent envoyer leurs enfants. Il est clair que, dans ces conditions, la fréquence des gymnases est tout à fait anormale et ne répond pas aux besoins réels des populations. S'ensuit-il que le nombre des élèves des gymnases qui se destinent aux études universitaires se trouve accru? C'est ce qu'il est permis de contester, puisqu'un tiers à peine des élèves des gymnases parvient au terme de ses études. On pourrait soutenir tout aussi bien le contraire et se demander si l'encombrement des gymnases, en même temps qu'il est une cause d'affaiblissement pour les études, ne tend pas à diminuer le nombre des bacheliers.

M. Conrad voudrait confiner les classes pauvres dans les écoles élémentaires et les écoles spéciales, et réserver aux classes riches l'accès des gymnases, des Universités, et, par suite, de tous les emplois publics. Ses conclusions sont d'autant plus regrettables qu'elles semblent se déguiser sous un beau zèle pour les intérêts des classes populaires. Il paraît faire un reproche à l'État de dépenser 464 marks pour chaque étudiant des Universités, et 78 ou 80 marks pour chaque élève de gymnase, alors qu'il ne paye que 18 marks l'éducation de l'enfant dans les écoles primaires. Ce raisonnement nous paraît

spécieux. Le total des dépenses publiques est en somme de 78 millions de marks pour les écoles primaires et de 6 millions seulement pour les Universités. Que l'État crée et subventionne de nouvelles écoles spéciales, cela nous paraît très désirable, mais l'accroissement du nombre des étudiants dans les dernières années n'est pas un motif suffisant pour fermer d'une façon absolue à ceux qui fréquentent les écoles autres que les gymnases, c'est-à-dire à l'immense majorité de la population, le chemin de l'Université et des hautes fonctions de l'État.

Avec M. Camille Sée, nous changeons de pays et d'idées. Nous avons déjà rendu hommage plus d'une fois à l'intelligent et tenace promoteur de la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles. Ce nouvel ordre d'enseignement n'est pas encore représenté au Conseil supérieur de l'instruction publique. Si cette lacune devait être comblée, l'ancien député de Saint-Denis, aujourd'hui conseiller d'État, se trouverait désigné tout naturellement à la confiance des professeurs ou du ministre.

En attendant, M. Camille Sée a voulu rendre un nouveau service à l'institution naissante qui sera l'honneur de sa vie parlementaire. Sous le titre :

Lycées et collèges de jeunes filles (1), il publie une nouvelle édition de son rapport si remarqué, en le faisant suivre de documents nombreux (rapports et discours à la Chambre des députés et au Sénat, décrets, arrêtés, circulaires), et précéder d'une préface où il rappelle l'histoire de la loi qui porte son nom et où il attaque avec vigueur et franchise le plan d'études que le Conseil supérieur a élaboré pour en assurer l'exécution.

Nous croyons qu'il n'y a rien à répondre aux arguments que M. Camille Sée fait valoir une fois de plus en faveur de la création nouvelle. Sans doute il y a toujours eu un enseignement secondaire pour les jeunes filles, mais ce n'était pas un enseignement national, garanti par l'État, ayant ses traditions, ses méthodes, son personnel. M. Dupanloup ne disait-il pas lui-même, en 1869 : « L'instruction parmi les femmes est une exception. » Au point de vue politique comme au point de vue pédagogique, la création des collèges de jeunes filles répondait à un réel besoin. Est-ce à dire que les nouveaux collèges auraient dû être des internats, comme le soutient avec opiniâtreté M. Camille Sée? Et faut-il ré-

1. *Lycées et Collèges de jeunes filles*, documents, rapports et discours avec une préface de M. Camille Sée, conseiller d'État. Paris, Léopold Cerf, éditeur 1884 (in-octavo, 580 pages).

péter avec lui « que l'internat organisé par la puissance publique peut seul donner à la famille entière sécurité » ? Nous sommes de l'avis diamétralement contraire, et lorsque M. Sée ajoute : « C'est l'ensemble des rapports, les parents, les amis, les compagnies dont la famille se préoccupe à juste titre au moment de se séparer de la jeune fille », il nous semble que ce passage plaide pour notre cause et que toutes les garanties de relations et de moralité auxquelles il fait allusion se trouveront plutôt réunies dans des institutions privées, convenablement choisies, que dans les établissements de l'État, ouverts à tout le monde.

M. Camille Sée nous objectera que les faits sont contre nous, que sur les trente lycées et collèges de création nouvelle, dix-huit au moins, sur la demande des municipalités, auront des internats ; nous répondrons que nous connaissons parfaitement les raisons financières ou politiques auxquelles les communes ont obéi et que leur détermination nous fait regretter que la loi ait admis l'internat, même facultatif.

Nous n'avons pas mission de défendre ici l'œuvre du Conseil supérieur de l'instruction publique ; nous n'approuvons pas dans toutes ses parties le plan d'études qu'il a rédigé pour l'enseignement secondaire des jeunes filles ; nous estimons avec M. Ca-

mille Sée qu'il aurait pu davantage *féminiser* ces programmes; mais nous nous demandons à quoi servirait d'établir des lycées pour les jeunes filles, si elles ne devaient y trouver une instruction à la fois plus variée et plus solide que dans les couvents ou les pensionnats. C'est ici que se trahit la pensée, peut-être un peu exclusive, qui a inspiré M. Camille Sée lors de la présentation de son projet de loi, et qui explique aussi sa prédilection singulière pour cette déplorable institution de l'internat.

M. Camille Sée fait au Conseil supérieur un autre reproche qui semblerait en contradiction avec celui-là même que nous venons de discuter, s'il n'apparaissait jusqu'à l'évidence que, pour l'honorable conseiller d'État, la question d'éducation prime toutes les autres. Les cinq années d'études instituées par le Conseil, avec adjonction facultative de classes primaires, ne seraient pas suffisantes, selon lui, pour répondre aux besoins du nouvel enseignement. Le Conseil aurait même, sur ce point, violé les dispositions formelles de la loi. Cette critique nous paraît empreinte de quelque exagération. Nous lisons bien dans l'excellent travail du rapporteur de la Chambre des députés que la durée du cours pour les lycées de jeunes filles doit être la même que pour les lycées de garçons, mais le texte législatif voté par les

Chambres ne reproduit nulle part cette disposition. Cette réserve faite, nous reconnaissons volontiers que, sans copier littéralement les règlements d'études relatifs aux garçons, il eût été peut-être plus conforme à l'esprit de l'institution nouvelle de mesurer sur une période de temps plus longue les nouveaux programmes.

On le voit, nous ne sommes pas d'accord avec M. Camille Sée sur tous les points. Nous n'applaudissons pas moins à ses généreux efforts, à ses patriotiques intentions; sa cause est la nôtre, mais nous chercherions parfois à la faire triompher par d'autres moyens que ceux qu'il préconise. Ajoutons que la fin de la préface, dont nous n'avons pas encore parlé, est d'un vif intérêt. Elle donne l'énumération des villes qui ont déjà créé des lycées et des collèges de jeunes filles ou qui en projettent la création. La loi, remarque M. Camille Sée, est acceptée par les villes avec une sorte d'unanimité.

II

LES ENQUÊTES RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Un article très remarquable [1] a déjà appelé l'attention de nos lecteurs sur une publication nouvelle du ministère de l'instruction publique, qui a pour titre : *Enquêtes relatives à l'Enseignement supérieur*. Nous n'avons donc plus à louer M. Dumont de son heureuse initiative. L'opinion réclame depuis longtemps d'utiles réformes, et elle se plaint parfois de la lenteur que met à les réaliser l'administration qu'elle juge toute-puissante. Celle-ci cependant s'informe partout des besoins de notre haut enseignement et sur tous les projets dont elle va saisir le Conseil supérieur, consulte préalablement les Facultés compétentes. Elle agit aujourd'hui avec sagesse en publiant les principaux résultats de ces consultations et de ces recherches. C'est pour elle encore le

1. *A propos de l'enquête sur le doctorat ès sciences médicales*, par Gaudier (tome V de la *Revue*, pp. 345 et suiv.).

meilleur moyen de contenir les impatiences les plus légitimes, de prouver qu'elle ne peut ni faire à la fois tout ce qu'il faudrait, ni faire du coup tout ce qu'elle voudrait.

Nous avons sous les yeux les sept premiers fascicules des *Enquêtes*. Voici leurs titres :

1° Doctorat ès sciences médicales (122 pages);

2° Baccalauréat ès sciences restreint (66 pages);

3° Régime des écoles de plein exercice et des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie (243 pages);

4° Cours libres (200 pages);

5° Discipline dans les Facultés et les Écoles (172 pages);

6° Documents divers (74 pages);

7° État des études dans les Facultés des sciences et des lettres. Situation matérielle des Facultés des lettres. Bibliothèques universitaires (115 pages).

Nous nous réservons de porter, quand le moment sera venu, un jugement d'ensemble sur ces enquêtes diverses. Pour aujourd'hui nous nous bornerons à extraire de trois de ces fascicules quelques renseignements sur les *cours libres*, sur l'*état des études dans les Facultés des sciences et des lettres*, sur les *bibliothèques universitaires* et sur la *situation matérielle des Facultés des lettres*.

I

COURS LIBRES

Nos lecteurs connaissent trop bien, croyons-nous, le décret du 24 juillet qui autorise les cours libres dans les Facultés, pour qu'il soit utile d'en rappeler les dispositions. Comme l'a fait remarquer le ministre de l'instruction publique, dans une circulaire du 12 août adressée aux recteurs, ce décret n'est applicable dans sa teneur actuelle qu'aux Facultés des sciences et des lettres. De plus, la rédaction définitive à laquelle la section permanente et le Conseil supérieur se sont arrêtés diffère sur plusieurs points de celle qui avait été soumise aux délibérations des Facultés, des Écoles et des conseils académiques par circulaire du 8 novembre 1882.

Le fascicule IV, des *Enquêtes*, reproduit cette circulaire et le projet de décret qui s'y trouvait joint.

Nous relevons dans la circulaire le passage suivant : « Il a été souvent demandé, à l'exemple de ce qui se fait en d'autres pays, que le professeur de Faculté, une fois qu'il a rempli les obligations que lui impose sa fonction et donné l'enseignement

qui de par la loi est gratuit, fût autorisé à ouvrir des cours complémentaires, pour lesquels il recevrait une rétribution des élèves. L'essai vaudrait-il la peine d'être tenté? Quel inconvénient aurait-il? En l'état actuel des esprits, chez les maîtres comme chez les étudiants, que faudrait-il attendre de cette mesure?... »

Le principe des cours libres une fois admis, cette question de la rétribution de certains cours des professeurs titulaires était assurément la plus importante de celles que soulevait le projet de décret; l'article 7, qui s'y rapporte, était ainsi conçu :

« Tout professeur ou tout chargé de cours dans les Facultés où les cours sont annuels, qui fait trois leçons par semaine, tout maître de conférences dans les mêmes Facultés, qui fait quatre leçons par semaine, peuvent ouvrir avec l'autorisation du doyen et du recteur des conférences ou cours complémentaires réservés à des étudiants inscrits. Ces cours doivent comprendre au moins vingt leçons par semestre. Ils peuvent donner lieu à une rétribution. L'autorisation est retirée de plein droit si le professeur ne remplit pas entièrement les devoirs que comporte la fonction dont il est chargé officiellement dans la Faculté. Un arrêté pris en section permanente fixera les conditions auxquelles peuvent

ouvrir des cours complémentaires les professeurs dont l'enseignement est semestriel. »

On sait que l'article 7 du projet n'a pas été admis par le Conseil supérieur. Tous les cours des professeurs titulaires restent gratuits. Comme il fallait s'y attendre, le plus grand nombre des Facultés s'y était montré opposé.

Sur 44 Facultés[1] qui ont formulé un avis, 11 avaient adopté, dans son ensemble, le projet de décret, 11 l'avaient repoussé tout entier, 22 l'avaient accepté avec diverses corrections et notamment avec la suppression de l'article 7.

Ces décisions se répartissent ainsi qu'il suit entre les divers ordres de Facultés :

Facultés de droit.

Pour le projet en entier; Douai, Grenoble, Alger.

Pour le projet amendé : Paris, Dijon, Montpellier.

Contre le projet : Aix, Caen, Nancy, Poitiers, Rennes, Toulouse.

La Faculté de Lyon s'est partagée sur l'adoption

1. Ce travail d'ensemble ne se trouve pas fait dans les *Enquêtes*. Nous avons dû y suppléer par nos propres calculs, en groupant les renseignements de détail qu'elles nous fournissent.

de l'ensemble du projet, mais elle avait voté à l'unanimité contre l'article 7.

Facultés de médecine.

Pour le projet en entier : Lille, Lyon.

Pour le projet amendé : Montpellier, Nancy.

Contre le projet : 0.

Facultés des sciences.

Pour le projet en entier : Nancy, Poitiers.

Pour le projet amendé : Paris, Aix, Caen, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Rennes, Toulouse.

Contre le projet : Besançon.

Facultés des lettres.

Pour le projet en entier : Besançon, Douai, Montpellier, Poitiers.

Pour le projet amendé : Paris, Aix, Dijon, Lyon, Rennes, Toulouse.

Contre le projet : Caen, Clermont, Grenoble, Nancy.

Tableau général du vote des Facultés.

	Droit.	Médecine.	Sciences.	Lettres.	Total.
Pour le projet en entier . .	3	2	2	4	11
Pour le projet amendé . .	3	2	11	6	22
Contre le projet	6	0	1	4	11
TOTAL.	12	4	14	14	44

M. Michel Bréal a résumé, dans un rapport au ministre (publié dans le fascicule 6, pp. 64 et suiv.), les principaux arguments des Facultés contre la *liberté des cours;* on a objecté notamment que les lois du 12 juillet 1875 et du 18 mars 1880 sur la liberté de l'enseignement rendraient inutiles les cours libres, que les locaux dans beaucoup de villes étaient insuffisants, qu'il n'y a pas en province, en dehors de l'Université, assez d'hommes distingués pour faire prospérer ce nouvel enseignement, qui dégénérerait bientôt en répétitions pour les examens. Quelques Facultés de droit redoutent, dans l'institution des professeurs libres, une concurrence dangereuse pour l'agrégation.

En ce qui concerne la *rétribution* des professeurs de l'État, on a fait observer que la publicité et la gratuité des cours sont tellement dans nos habitudes qu'elles sont supérieures à toute discussion; qu'il n'est pas de la dignité du maître de vendre son enseignement; que le professeur, étant en même temps examinateur, pourrait être soupçonné de partialité pour les élèves inscrits à ses cours rétribués; qu'à l'exemple de ce qui se passe en Allemagne le professeur finirait par négliger son enseignement gratuit pour se consacrer presque exclusivement à ses leçons salariées; qu'il naîtrait de la concurrence

entre professeurs des rivalités de personnes et des inégalités de situation, et qu'enfin le haut enseignement perdrait, par cette innovation mercantile, ce caractère libéral qui le rend accessible à toutes les capacités et qui le met à portée de toutes les fortunes.

En dehors de ces arguments généraux il est intéressant de relever quelques décisions ou délibérations formulées par telle ou telle Faculté.

C'est ainsi que la Faculté des lettres de Lyon estime :

1° Qu'il n'y a pas lieu d'autoriser des leçons publiques;

2° Qu'on ne doit autoriser que des conférences privées, formées avec inscription des auditeurs et étudiants;

3° Que ces conférences ne doivent porter que sur des matières *complémentaires* de l'enseignement des professeurs de la Faculté;

4° Qu'en conséquence les programmes de ces cours doivent toujours être arrêtés de concert avec le professeur titulaire et revêtus de son approbation.

La Faculté de droit de Dijon propose le décret suivant :

ARTICLE 1er. — Tout docteur peut être autorisé à faire des cours complémentaires libres dans les

Facultés de l'État, correspondant à l'ordre d'études pour lequel il a été reçu docteur. *Dans les Facultés de droit, les cours complémentaires ne pourront avoir pour objet que les matières déjà pourvues d'un enseignement régulier.*

Art. 2. — La demande apostillée par le professeur ou l'agrégé chargé officiellement du cours auquel elle se réfère est adressée au doyen de la Faculté.

La Faculté des lettres de Dijon, après une vive discussion qui est rapportée avec détails, résume ainsi son opinion sur le projet :

Les cours libres ne peuvent être admis dans les Facultés de l'État qu'à trois conditions : 1° Être soumis sans appel à l'autorisation de la Faculté; 2° Ne porter que sur des matières étrangères à l'enseignement régulier de la Faculté; 3° Être gratuits.

La Faculté des sciences de Grenoble réclame également la gratuité pour tous les cours libres, aussi bien que pour les cours officiels.

La Faculté des lettres de la même ville est unanime à repousser le projet : « Il lui a paru dangereux d'introduire dans les Facultés, à côté des professeurs titulaires et des maîtres de conférences, qui sont soumis à des règles fixes d'avancement,

des étrangers qui leur feraient concurrence, lutteraient contre eux et travailleraient peut-être à les discréditer et à les supplanter. »

C'est en présence de ces diverses objections, presque toujours formulées dans des termes très vifs, qu'il faut se placer pour juger équitablement le décret du 24 juillet.

II

ÉTAT DES ÉTUDES DANS LES FACULTÉS DES SCIENCES ET DES LETTRES

Dans les Facultés des sciences 166 maîtres font 418 cours et conférences à 851 étudiants, et dans les Facultés des lettres, 179 maîtres font 490 cours et conférences à 1,245 étudiants. A Paris, dans la Faculté des lettres, 31 maîtres font 91 cours et conférences à 449 étudiants; dans la Faculté des sciences, 32 maîtres font 44 cours et conférences à 258 étudiants. Dans cette Faculté, les professeurs titulaires ou chargés de cours ne font pas de conférences[1].

1. Un grand progrès s'est accompli dans ces dernières années. « Les Facultés des lettres ont passé en dix ans de 122 élèves à 2,123; les Facultés des sciences de 133 élèves à 1,217. (Discours de M. Berthelot à la Chambre des députés, séance du 24 janvier 1887.)

Les boursiers sont au nombre de 250 dans les Facultés des sciences et de 280 dans les Facultés des lettres. Il serait curieux de connaître combien de ces boursiers ont réussi à l'examen de licence et au concours d'agrégation.

Il y a 41 maîtres ou chargés de conférences dans les Facultés des sciences, et 51 maîtres ou chargés de conférences dans les Facultés des lettres.

III

ÉTAT DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

(Fascicule VII)

a) — *Nombre des volumes dans les bibliothèques des Facultés.*

Aix et Marseille (sciences)	23,240
Besançon	9,920
Bordeaux	40,272
Caen et Rouen (théologie)	14,585
Clermont	9,738
Dijon	23,159
Douai et Lille (sciences et médecine)	34,750
Grenoble	11,965
Lyon	39,003
Montpellier	69,421
Nancy	22,434
Poitiers	17,900
Rennes	14,420
Toulouse et Montauban (théologie)	44,597
TOTAL GÉNÉRAL	375,404

b) — *Moyenne des lecteurs.*

Aix	21
Marseille	12
Besançon	2
Bordeaux (théologie, sciences et lettres 34, droit 27, médecine 18)	79
Caen	10
Clermont	12
Dijon	14
Douai, Lille	45
Grenoble	20
Lyon (droit 13, sciences et lettres 38, médecine 75).	126
Montpellier (droit, sciences et lettres 38, médecine 37)	75
Nancy	13
Poitiers	23
Rennes	14
Toulouse, Montauban (théologie 20, droit 15, sciences et lettres 12)	47
Total	513[1]

c) — *Installation.*

Suffisante à *Aix*, l'installation de la bibliothèque est défectueuse à *Marseille*. La plus grande salle sert aux délibérations de la Faculté, et se trouve sur le chemin entre la Faculté et les appartements par-

1. Ce total est complètement établi d'après nos calculs, mais comme il est le produit de chiffres empruntés aux *Enquêtes*, il ne peut qu'être exact, si invraisemblable qu'il paraisse.

ticuliers du doyen. Le reste des livres est dans une salle contiguë où se tiennent les conférences.

A Besançon. — La bibliothèque, très modeste, est répartie dans deux salles situées à deux étages différents et dont l'une sert aux conférences. Suffisante, vu le nombre des lecteurs (deux au plus).

Un projet d'agrandissement a été ajourné, la ville n'ayant pas consenti à prendre la dépense à sa charge.

A Bordeaux. — Installation insuffisante pour les sciences et les lettres, mais provisoire jusqu'à achèvement des nouveaux bâtiments universitaires.

Installation bonne et même luxueuse pour le droit et la médecine.

A Caen. — Installation suffisante, provisoire d'ailleurs.

A Clermont. — Il n'y a pas de salle de lecture. Des deux pièces dont se compose la bibliothèque l'une a été adoptée par les professeurs et l'autre sert aux étudiants. Faute de place, un grand nombre de volumes ne sont pas classés.

A Dijon. — Les livres sont disposés dans des salles ouvertes à tout venant; la salle du conseil académique sert provisoirement de salle de lecture jusqu'à achèvement de nouveaux bâtiments.

A Douai et à Lille. — Bonne installation.

A Grenoble. — La bibliothèque, bien aménagée aujourd'hui, manquera d'espace dans quelques années.

A Lyon. — Insuffisante pour les sciences et les lettres, incommode pour la théologie, à cause de la dispersion des livres, l'installation est « misérable » pour le droit.

On renvoie les lecteurs. Une des salles sert aux conférences, les couloirs sont pleins de livres.

La bibliothèque de la Faculté de médecine, à l'étroit aujourd'hui, sera bien installée dans les nouveaux bâtiments.

A Montpellier. — La place fait défaut pour les sections de droit, de sciences et de lettres. La salle de lecture ne peut contenir que neuf lecteurs. L'installation de la bibliothèque de la Faculté de médecine est fort belle.

A Nancy. — Installation belle pour la médecine. L'installation pour les lettres ne peut être que provisoire. Une partie des ouvrages de droit et de sciences sont encore sur les rayons de la bibliothèque de la ville ou dispersés dans les laboratoires.

A Poitiers. — Il n'y a plus de place pour les acquisitions futures.

A Rennes. — La place fait défaut.

A Toulouse. — L'installation pour les sciences et

les lettres est médiocre, mais provisoire (du moins il faut l'espérer). Les salles pour le droit sont élevées, claires et spacieuses; à Montauban, les salles sont belles comme espace et lumière, mais pauvrement aménagées, et les boiseries tombent de vétusté.

d) — *Travail du Catalogue.*

Il est terminé à Aix et à Marseille; à Besançon, il n'a pas été poursuivi avec l'activité désirable. A Bordeaux, aucun catalogue n'est achevé, celui du droit est le plus avancé. A Dijon, la confection du catalogue général a été retardée par l'installation d'une salle de lecture. Le catalogue est terminé à Douai, peu avancé à Lille. Il est à jour à Grenoble. A Lyon, il est également à jour pour la Faculté des lettres; pour les sections de théologie, de droit, de sciences et de lettres, le catalogue alphabétique est terminé, le catalogue méthodique n'est pas commencé. A Montpellier, les catalogues s'avancent; à Nancy, celui de la Faculté de médecine est seul terminé. Il est à jour à Rennes, terminé à quelques numéros près à Poitiers, ainsi qu'à Toulouse. A Montauban, le catalogue alphabétique est achevé; quant au catalogue méthodique, MM. les professeurs qui se sont réservé d'en arrêter les bases, en raison de

la nature spéciale des ouvrages, n'ont pas encore terminé le travail préparatoire.

IV

SITUATION MATÉRIELLE DES FACULTÉS DES LETTRES

Les renseignements qui suivent ont été fournis en exécution de la circulaire ministérielle du 17 janvier 1883.

Il est nécessaire, dit la circulaire, que les Facultés de lettres qui possèdent aujourd'hui des étudiants réguliers mettent à la disposition des élèves et des maîtres des locaux appropriés au nouvel enseignement.

Aix. — Les locaux sont suffisants, ou à peu près.

Besançon. — On s'occupe à rendre l'installation supportable jusqu'à la réalisation du projet d'agrandissement que la municipalité a mis à l'étude.

Bordeaux. — L'installation actuelle est tout à fait insuffisante, mais de nouveaux bâtiments sont en construction.

Caen. — Installation suffisante, provisoire. Il n'y a pas de salle de travail pour les élèves de la section des lettres et de grammaire.

Clermont. — Installation des plus insuffisantes.

La Faculté ne possède pas de salle de travail et de réunion pour les professeurs, ni de salle d'étude pour les élèves.

Dijon. — Actuellement la Faculté des lettres n'a en propre qu'un amphithéâtre assez convenable et une salle qui sert à la fois pour les réunions et les conférences. On fait des cours dans la salle des actes, et des conférences dans la salle du conseil académique. De nouveaux bâtiments universitaires sont en voie d'achèvement.

Douai. — Le service des conférences est assuré, mais la salle d'études n'est disponible que vers 5 heures du soir.

Grenoble. — Le bâtiment universitaire, nouvellement construit, est cependant insuffisant.

Lyon. — Installation provisoire très insuffisante.

Montpellier. — L'état actuel est *tolérable.*

Nancy. — La salle des conférences est trop petite, l'installation ne paraît malheureusement pas facile à améliorer.

Poitiers. — L'état actuel est *supportable.*

Rennes. — La Faculté dispose d'un grand et d'un petit amphithéâtre, d'une salle de réunion pour les professeurs, où le doyen se tient habituellement, et d'une salle de conférences, qui sert, dans l'intervalle des leçons, de salle de travail.

Toulouse. — On va établir des salles nouvelles, une salle pour les professeurs, une salle de travail pour les étudiants dite salle des boursiers, une salle de géographie et une salle d'archéologie.

Nous ne possédons pas encore de rapports sur la situation matérielle des Facultés des sciences. Ajoutons que ces renseignements datent de l'année 1882-1883. Il nous semble qu'ils parlent d'eux-mêmes et qu'ils n'ont pas besoin de commentaires[1].

1. Beaucoup de ces renseignements ne répondent plus aujourd'hui à la réalité, mais il nous semble qu'ils ont conservé un véritable intérêt historique. « Les Facultés de Bordeaux, Lille, Lyon, Grenoble, Caen, etc. sont déjà reconstruites, l'Ecole supérieure de pharmacie de Paris a été rebâtie, la Faculté de médecine de Paris est à peu près entièrement reconstruite; la Sorbonne et le Muséum le sont en partie, le Collège de France va l'être... » (Discours de M. Berthelot, ministre de l'Instruction publique, à la Chambre des députés, séance du 24 janvier 1887.)

III

LA QUESTION DU LATIN[1]

Il est assez difficile de juger un livre comme celui de M. Frary. Le parti pris de l'auteur est si évident, et le tour de quelques-unes de ses idées est si paradoxal et, comme à dessein, si fantaisiste surtout pour un sujet aussi grave, qu'à prendre à la lettre toutes ses assertions on ferait peut-être preuve de naïveté. D'autre part, il faut reconnaître que certaines questions — et celle dont nous allons parler est de ce nombre — gagnent à être posées avec netteté, voire même avec brutalité ; et M. Frary, dont la bonne foi est aussi incontestable que le talent, pensera sans doute avec nous qu'une analyse franche et convaincue est encore le procédé le plus respectueux que la critique puisse adopter envers sa pen-

1. *La Question du latin*, par Raoul Frary. Un vol. in-18, Léopold Cerf, éditeur.

sée. Nous n'avons pas d'ailleurs la prétention, dans ces quelques pages, d'aller jusqu'au fond du sujet, d'épuiser une mine aussi riche en découvertes de toute sorte et surtout de placer nos propres théories en regard de celles que nous analysons. Sans doute, il nous paraîtra nécessaire de formuler quelques réserves générales et nous ne voulons pas nous interdire l'indication de quelques vues personnelles ; mais nous nous efforcerons surtout de bien marquer le terrain du débat, la position occupée par l'auteur et son contingent d'arguments originaux dans une controverse qui ne date pas d'aujourd'hui et qui a déjà son histoire.

Quelques axiomes détachés du long préambule par lequel M. Frary — un écrivain malicieux s'il en fut — cherche à amorcer le bon lecteur à *la question du latin,* font assez connaître le but et l'objet de l'ouvrage :

Il y a des professions productives et des professions improductives... L'agriculteur, le commerçant, l'industriel, ouvrier, contremaître ou patron, accroissent par leur travail la somme des objets nécessaires, utiles ou agréables... Le soldat, le prêtre, le médecin, le politicien et l'homme de loi n'ajoutent rien à la richesse du pays.

Les études classiques sont comme un engrais intellectuel, arbitrairement choisi, composé, dosé par le souverain, sans égard à la diversité des cultures, à la qualité des terrains.

Il serait étrange qu'un si rapide essor de l'industrie et du commerce ne produisît aucun changement dans nos systèmes d'éducation, si nous nous préoccupions surtout de l'utile...

Nous avons pris pour modèle les Grecs et les Romains, essayons d'étudier les Anglais et les Américains.

C'est par cette série de propositions, enchaînées comme les termes d'un syllogisme, que l'auteur arrive à formuler la pensée maîtresse de son livre : « J'essayerai de prouver que les langues anciennes doivent être rayées du programme de l'enseignement secondaire. »

On le voit, c'est un siège en règle contre les deux forteresses de l'enseignement classique. M. Frary s'élance d'abord à l'assaut du grec. L'engagement est vite terminé. L'étude de cette langue admirable est aujourd'hui réduite à si peu de chose qu'il faut ou la fortifier ou la supprimer. Or, on ne peut la fortifier qu'en ajoutant un poids nouveau et intolérable aux programmes déjà surchargés ; il faut donc se résigner à la suppression.

Le sacrifice ne sera pas trop douloureux, car le grec n'est plus utile qu'à former des érudits ou des prêtres, autant dire qu'il ne sert à rien.

Il est moins facile de s'attaquer au latin ; M. Frary le reconnaît ; c'est presque un sacrilège. « Sans latin point d'enseignement secondaire, cet aphorisme n'est pas seulement en crédit, il a été jusqu'ici l'expression de la vérité. » Mais ces obstacles ne sont pas faits pour arrêter un novateur aussi résolu ; il présente en ordre de bataille, pour mieux les saisir corps à corps, les principaux arguments des partisans du latin :

1° Que l'étude d'une langue ancienne est une excellente gymnastique pour l'esprit des enfants.

2° Que la connaissance du latin est indispensable à qui veut bien savoir le français.

3° Que la fréquentation des grands hommes et des grands écrivains de l'antiquité forme l'esprit et le cœur.

4° Que la civilisation moderne étant fille de la civilisation gréco-romaine, la meilleure culture qu'on puisse donner aux générations nouvelles est celle que nous empruntons à nos maîtres.

Il convient ici de faire un rapprochement curieux. On sait que Bain, l'éminent philosophe anglais, dans son livre *Sur la science de l'éducation,* s'est prononcé

comme M. Frary pour la suppression des langues anciennes. Comme M. Frary, il a résumé en quelques propositions nettes et précises les objections de ses adversaires; voici ce passage que j'emprunte à un chapitre intitulé : « De la valeur réelle des langues mortes. »

ARGUMENTS INVOQUÉS EN FAVEUR DU MAINTIEN DE L'ÉTUDE DES LANGUES MORTES.

1° Les auteurs grecs et latins peuvent encore nous apprendre une foule de choses.

2° Ce n'est que par les langues mortes que nous pouvons connaître les trésors littéraires des anciens.

3° L'étude des langues anciennes est une véritable discipline intellectuelle.

4° Elle nous prépare à l'étude de notre langue maternelle.

5° Les langues mortes nous initient aux études philologiques[1].

Bain réfute un à un ces arguments. En quelques mots il rappelle d'abord ce que M. Paulsen a longuement et admirablement démontré, dans son histoire

1. *La Science de l'éducation*, par Alex. Bain. Paris, 1879, Alcan, éditeur.

des études classiques en Prusse, à savoir qu'au xv[e] et au xvi[e] siècle on n'étudiait les langues anciennes dans les collèges, qu'en raison de leur utilité pratique et non pour les beautés de tout ordre qu'elles contiennent. A cet égard, le témoignage d'Hiéronyme Wolf est assez concluant :

« Les Latins étaient bien heureux, car ils n'avaient à apprendre que le grec, et encore ne l'apprenaient-ils pas à l'école, mais de la bouche même des Grecs de leur temps. Plus heureux encore étaient les Grecs qui, dès qu'ils savaient lire et écrire leur langue maternelle, pouvaient passer sur-le-champ à l'étude des arts libéraux et à la recherche de la sagesse. Pour nous, forcés de donner plusieurs années à l'étude des langues étrangères, nous trouvons bien plus difficile l'accès de la philosophie. En effet, la connaissance du latin et du grec n'est pas la science même, mais le vestibule et l'antichambre de la science. »

Bain constate que l'importance des langues anciennes, considérées longtemps comme seules dépositaires de toutes les connaissances humaines, diminue chaque jour par suite des travaux accumulés dans les derniers siècles. Tout ce qui concerne les arts et les sciences se trouve plus heureusement exprimé dans les langues modernes. Quant aux idées

morales et métaphysiques dans lesquelles les anciens excellaient, elles nous sont rendues familières par de bonnes traductions. La lecture des textes originaux n'est plus guère utile qu'au clergé. Sans doute, les beautés poétiques du style ne peuvent se traduire; mais les plus fins connaisseurs des langues anciennes peuvent-ils se flatter de sentir toutes les délicatesses des chefs-d'œuvre classiques? Quant à l'argument tiré de la discipline intellectuelle, Bain estime que les langues modernes rendent le même service. Par l'étude des mots et de la grammaire, par les versions et les thèmes, elles exercent également la mémoire, elles exigent une même somme d'application, elles forgent avec autant de vigueur l'outil intellectuel.

Les langues anciennes ne nous apprennent pas à mieux connaître notre langue. Les mots de filiation grecque ou latine ont souvent perdu avec le temps leur acception primitive, et les analogies de sens tirées de l'étymologie sont souvent trompeuses. Au point de vue philologique, l'étude des langues anciennes n'est pas plus utile à la grammaire comparée que le sanscrit, par exemple. Enfin, elles prennent dans l'enseignement secondaire la part du lion, elles en bannissent en réalité les autres études, et le moment est venu de se demander si les résultats obte-

nus sont en rapport avec cette énorme dépense de temps et d'efforts. L'étude des langues n'a une réelle valeur que lorsqu'elle sert à la communication de la pensée; aujourd'hui le grec et le latin ont perdu cet avantage, et les écoliers ne peuvent plus réussir à s'y intéresser. Le temps qu'on consacre aux auteurs anciens leur permet de produire une trop grande impression sur l'esprit de la jeunesse; les idées vieillies et les coutumes surannées des temps antiques usurpent une autorité qu'elles ne méritent plus.

Un autre philosophe anglais, et des plus illustres, Herbert Spencer, avait défendu les mêmes idées dans son plan d'une éducation intellectuelle, morale et physique[1]. Il avait démontré que le grec et le latin sont inutiles à un jeune homme dans la plupart des carrières. « Si l'on recherche pour quel motif réel on donne aux jeunes gens une éducation classique, on trouvera que c'est tout simplement pour se conformer à l'opinion générale. Les hommes façonnent l'esprit de leurs enfants comme ils habillent leur corps, suivant la mode dominante. De même que l'Indien orénoque ne sort point de chez lui sans être couvert de peinture, non dans un but d'utilité, mais parce qu'il aurait honte de se laisser voir sans

1. *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, par Herbert Spencer, traduit de l'anglais. 1878, Alcan, éditeur.

tatouage; de même on exige des jeunes gens une étude complète du grec et du latin, non pour la valeur intrinsèque de ces langues, mais bien pour ne pas les exposer à l'humiliation grande de laisser voir qu'ils les ignorent. »

M. Frary, qui s'était posé les mêmes objections que M. Bain, devait y répondre à peu près de la même manière; mais la forme de son argumentation n'en conserve pas moins une certaine originalité.

Il reconnaît que l'éducation des langues convient à l'enfance, mais les langues vivantes n'exigent pas, comme le latin, une fatigue excessive et doivent leur être, par conséquent, préférées.

L'enfant se rend compte que le latin ne lui servira à rien plus tard et, en l'apprenant, ce n'est pas l'instruction qu'il cherche, c'est le succès. Ses parents raisonnent comme lui. Il n'est pas vrai de dire que l'étude du latin soit indispensable à qui veut savoir le français. Ici il relève une singulière contradiction :

« On s'appuie sur la différence des deux langues pour vanter la gymnastique intellectuelle qu'on fait subir aux écoliers en passant de l'une à l'autre, et sur la ressemblance pour faire de l'une l'explication de l'autre. Peut-être serait-il bon de choisir. »

Quant aux beautés des langues anciennes, elles

ont presque toutes passé dans notre langue. La littérature du XVIIe siècle a pris exclusivement pour modèle l'antiquité; suivant l'expression heureuse que nous avons entendue de la bouche de Victor Hugo, c'est un musée de copies. Ce caractère particulier de nos auteurs classiques ne nous oblige pas à connaître l'original, il nous en dispense. D'ailleurs les Grecs et les Romains sont pour nous de détestables professeurs de morale et de politique, et la littérature des Romains n'est pas plus originale que la nôtre. Si les idées qu'ils expriment sont plus simples, c'est parce que leurs horizons sont plus étroits, leurs jugements moins éclairés et moins scrupuleux.

Dans ce passage où se trouve ravivée la vieille querelle des anciens et des modernes, M. Frary a trouvé moyen de rajeunir le paradoxe de Bastiat sur le baccalauréat et le socialisme, les diatribes de Gaume contre la littérature païenne, le brillant tableau que trace Diderot « sur le caractère des auteurs latins », dans son plan d'une Université de Russie. Quant à l'argument de la tradition gréco-latine, tiré de Laprade et reproduit par M. Jules Simon, notre polémiste en fait bon marché. Nous descendons plus directement du moyen âge que d'Athènes et de Rome. D'un mot, nous sommes

Français, rien de plus. M. Frary conclut comme Spencer, et dans le même ton humoristique. « La vérité est qu'on apprend le latin pour être homme du monde, pour entrer dans la société polie et cultivée. La société polie a des exigences. De même qu'il faut porter des vêtements noirs, même en été, et un chapeau incommode en toute saison, il faut savoir le latin ou plutôt avoir passé un certain nombre d'années dans les maisons où on l'enseigne. Il n'est pas élégant de citer Horace, ni même de le traduire, à moins qu'on ne soit général en retraite; mais il est presque indispensable de l'avoir fréquenté à l'âge où le duvet commence à ombrager les lèvres. C'est l'usage et cela suffit. »

Nous voilà donc débarrassés des langues anciennes. Mais ce n'est pas tout de détruire, il faut remplacer. C'est là l'écueil de toutes les révolutions, et M. Frary, qui se plaint qu'en France il soit plus facile de changer la forme du gouvernement que le programme d'études, se rend bien compte de cette difficulté : il la reconnaît en ces termes : « Les novateurs qui ont voulu se passer du latin n'ont pas su le remplacer; sur les ruines du temple consacré aux Muses romaines, ils n'ont jamais construit qu'une école primaire plus ou moins agrandie, bien ou mal

déguisée. » Quel est donc le programme qui substituera à un enseignement classique démodé et vieilli, à cette culture « de bois mort », les plants vivaces d'une éducation plus moderne et mieux appropriée aux besoins de la société? A cette question: Quel est le savoir le plus utile? Spencer répond résolument: L'étude des sciences. Les sciences seules conduisent l'homme à la vie complète qui est l'objet de l'éducation. C'est à elles qu'on doit la conservation directe et indirecte de l'individu et de la famille; elles forment le citoyen, elles enseignent les arts. Les sciences développent la mémoire mieux que les langues; elles aiguisent le jugement, elles éveillent l'esprit d'examen. Entre deux programmes d'études qui fortifient à un égal degré les facultés intellectuelles, le simple bon sens et la prévoyance la plus vulgaire nous engagent à choisir celui qui enrichit en même temps l'esprit de connaissances positives et utiles à la vie.

Ce ne sont pas les langues modernes qui doivent prendre la place laissée vide par la suppression des langues anciennes; c'est l'étude harmonieuse des sciences, aussi bien pour l'enfance que pour l'âge mûr. Bain aboutit aux mêmes conclusions; l'école philosophique du XVIII[e] siècle et Condorcet ne pensaient pas autrement. C'est le système qui a prévalu

dans nos Assemblées de la Révolution et qui a trouvé une application trop incomplète et de trop peu de durée dans les *écoles centrales*, pour qu'il ait été possible d'en apprécier en bonne équité les résultats. D'une façon générale, il est permis de croire que les savants de premier ordre qui ont illustré la France au commencement de ce siècle partageaient cette opinion et qu'ils ont regretté la suppression violente et précipitée des écoles centrales. Les intelligents défenseurs des Realschulen, en Allemagne, soutiennent la même cause ; à cette différence près, qu'à l'enseignement des sciences, ils voudraient associer celui des langues vivantes.

M. Frary est d'une autre école ; il se prononce contre l'enseignement scientifique et pour l'enseignement littéraire. Sur ce point, comme sur tous les autres, il s'exprime de la façon la plus claire et la plus catégorique. Si, d'un côté, « l'anglais et l'allemand doivent former avec la langue nationale la base de la culture littéraire », de l'autre, « la géographie est la maîtresse branche de l'enseignement secondaire ; c'est elle qui hériterait de la plus grande partie du temps que laisserait vacant l'abandon des langues mortes ».

Nous n'apprécions pas, nous constatons ; et la pensée de l'auteur s'affirme encore lorsqu'il entre

dans le détail de chacune des matières de son programme.

S'il ne voulait pas faire aux sciences une place tout à fait subordonnée, il n'écrirait pas une phrase comme celle-ci : « Nous conduirons nos élèves jusqu'à la troisième ou jusqu'à la seconde, sans leur avoir enseigné d'autres sciences que l'arithmétique appliquée et la botanique en action. » Et la raison : c'est que la logique des sciences exactes est plutôt dangereuse; elle ne ressemble pas à la logique sociale; de plus, les sciences, quand on les enseigne de trop bonne heure, infligent à l'esprit des enfants une fatigue prématurée avec des connaissances superficielles et mal liées. La condamnation sévère du dessin et de la philosophie achève de marquer ce système d'une empreinte absolument personnelle : « Le dessin est un travail très pénible pour certains esprits; n'aurait-il pas mieux valu lui laisser son ancien caractère d'étude facultative et d'*art d'agrément ?* » Quant à la philosophie, son enseignement serait dangereux, s'il n'était stérile.

Ne nous lassons pas de citer; dans un ouvrage de tendances aussi absolues et radicales, rien ne peut remplacer les citations : « Je ne sais si l'on peut encore disserter très sérieusement sur les attributs de l'Être suprême. Son existence même est mise au rang des

questions insolubles par les positivistes, et le positivisme nous envahit, nous pénètre chaque jour davantage. Les preuves métaphysiques qui exerçaient le génie de saint Anselme et de Descartes ne touchent guère plus nos esprits affamés de réalités que les subtilités qui amusaient les docteurs de la scolastique. La preuve que l'on tire du spectacle de l'univers a besoin d'être défendue avec infiniment de talent contre les objections darwiniennes. Faut-il que le professeur s'évertue à enseigner des dogmes dont l'État commence à douter? Le Dieu de l'Université dépend un peu trop des élections; il est permis de croire que l'avènement de tel parti, de tel groupe, le reléguerait dans la vive privée. » Voilà pour la théodicée. Quant à la psychologie, elle se confond de plus en plus avec la physiologie. « La psychologie classique est une science d'observation qui ne progresse pas, ce qui implique contradiction, et l'on commence à se demander si ce n'est pas simplement une science de mots, une partie de la grammaire ou du dictionnaire. » La logique est au fond de l'esprit, elle ne s'enseigne pas. Le syllogisme est passé de mode. Les méthodes sont du ressort des maîtres de chaque science. Bacon n'a contribué en rien au développement des sciences. La morale considérée comme une science n'existe pas plus que la chimie n'exis-

tait avant Lavoisier. « Rien n'est si clair que le devoir, rien n'est plus obscur que le fondement du devoir. » Sans aucun doute, Cousin trouvait Mill grossier et Mill voyait dans Cousin un charlatan. « Dans l'état présent des choses, la loi morale est une coutume à laquelle on obéit sans être d'accord sur ses origines... on ferait mieux de se taire que d'initier doctrinalement aux incertitudes de la raison ces âmes tendres auxquelles la certitude du sentiment fournit un assez solide appui. » M. Frary conclut que la philosophie, chassée des collèges, doit se réfugier dans l'enseignement supérieur.

Nous avons vu que dans le plan de M. Frary, la langue maternelle doit former avec les langues vivantes, la géographie et l'histoire, la base de l'enseignement secondaire.

Le lecteur qui s'attendrait à trouver ici quelques aperçus sur l'étude de la langue maternelle serait fortement déçu. On rencontre dans la *Question du latin* un peu de tout, mais ce quelque chose n'est jamais ce que l'on y cherche. M. Frary admire la *Chanson de Roland*, il admet dans une mesure raisonnable l'étude historique de la langue française, mais il ajoute cet axiome qui ne plaira pas à tout le

monde : « C'est le savoir qui est le véritable but de l'éducation et non l'éloquence, ni *même la facilité à se servir de la plume et de la parole*, » et ailleurs : « La vie nous apprend à étaler, que l'enfance du moins soit tout au soin d'amasser. » Nous sommes de ceux qui pensent que c'est précisément cet art exquis de bien écrire et de bien dire qui a établi si longtemps la prépondérance de notre langue et de notre littérature, et jusqu'à un certain point de nos idées et de nos institutions. Aujourd'hui même, nous devons encore à ces qualités, éminemment nationales, une partie du prestige et de l'influence qui nous restent.

Quant à la question de savoir si la jeunesse doit être tout entière au soin d'amasser, est-il vrai qu'il faille à ce point sacrifier l'éducation à l'instruction, le développement des facultés à l'acquisition des connaissances, le culte du beau à celui de l'utile? Ne sommes-nous pas assez enclins, en France comme ailleurs, à n'envisager que le côté positif des choses, à ne travailler qu'en vue d'une carrière ou d'un intérêt matériel? S'il m'était permis de philosopher, malgré la défense de l'auteur, je dirais que, précisément en raison du scepticisme inquiétant qui tend à envahir les plus nobles intelligences, le meilleur moyen de cultiver chez nos enfants le sens

moral est peut-être encore d'affiner en eux le sens du beau. N'a-t-on pas vu, aux époques des pires décadences, l'esprit de résignation ou de sacrifice se dégager comme un parfum délicat et suave du culte raffiné de la beauté morale? Les stoïciens ne nous ont-ils pas appris à faire belle contenance devant la mort? Combien en pourrait-on citer dans ce temps et dans tous les temps qui ne suivent la vertu que parce qu'elle est belle et qui ne fuient le vice que parce qu'il est laid! S'il est une éducation qui éveille au fond de notre âme le goût et le sentiment du beau, pour quelques inutiles qu'elle nous fera, combien d'autres arrêtera-t-elle, le dégoût aux lèvres, sur la pente des corruptions? Ne médisons ni des Anglais ni des Américains, mais restons Français. Ce n'est pas en éveillant prématurément dans l'esprit de nos enfants la soif du gain et l'appétit du lucre que nous préparerons des citoyens capables d'honorer la patrie et de la chérir jusqu'à la mort. Si la France avait besoin de défenseurs, ce ne sont pas vos leçons de géographie et de langues étrangères qui les lui donneraient!

En ce qui concerne les langues vivantes, M. Frary fait remarquer avec raison que l'anglais est la langue du commerce et l'allemand la langue de l'érudi-

tion, et que la connaissance de ces deux idiomes nous est également nécessaire, aussi bien au point de vue spéculatif qu'au point de vue pratique. Nous regrettons, comme lui, que ce double enseignement ne soit pas représenté dans une section de l'École normale supérieure; et nous croyons qu'il exprime admirablement bien la méthode qui convient à ces études jusqu'ici trop négligées, en ajoutant qu'elles ne deviendront florissantes que lorsqu'elles seront véritablement littéraires. Mais il aurait fallu nous indiquer avec plus de précision comment ce résultat pourra être obtenu. Ce n'est pas seulement le recrutement du personnel qui est difficile, c'est aussi le choix des livres de classes. Quant à l'enseignement grammatical, nous ne sommes pas de ceux qui le méprisent. Autre chose est d'apprendre une langue selon les règles ou de l'apprendre par l'usage, comme ces portiers des grands hôtels de Suisse et d'Italie, dont nous admirons le génie polyglotte. Du reste toutes ces leçons, si bien conçues qu'elles soient, ne remplaceront jamais un séjour plus ou moins long à l'étranger. C'est là seulement qu'on peut se familiariser avec la prononciation, la langue populaire, le style mondain, le tour d'esprit particulier à chaque peuple. C'est là seulement qu'on peut observer le mouvement littéraire, social, éco-

nomique, le jeu des institutions, la valeur et le rôle des principaux personnages, la tournure probable des événements.

Si l'étude des langues, selon M. Frary, doit commencer dès les premières années, il n'en est pas de même de la géographie et de l'histoire. Sans doute, en ce qui concerne l'histoire, il faudra graver de bonne heure, dans la mémoire alors si souple des enfants, une somme de dates et de faits, mais la véritable histoire ne pourra s'adresser qu'à des adolescents prêts à quitter le collège : « La religion et les arts, l'agriculture, l'industrie et le commerce, les conditions des diverses classes de la société, les variations du logement, du vêtement et de la nourriture, les progrès et les reculs de la population, la détermination, toujours un peu vague, et pourtant essentielle de l'espèce et de la somme de vertu et de bonheur qu'on trouvait parmi les hommes à chaque époque, l'*histoire de la civilisation*, en un mot, voilà le but, le fond de l'enseignement qui convient à notre siècle. »

Quant à la géographie, telle que la comprend M. Frary, elle est une véritable encyclopédie. Après avoir déterminé la place de la planète dans le système solaire, et esquissé la forme générale des continents et des mers, elle racontera la vie du globe,

les différents climats, la flore et la faune de chaque zone, l'histoire des races, des migrations, des langues, les principaux systèmes d'écriture, les religions, les mythes, les croyances, les moyens d'alimentation, de vêtement, d'habitation, la distribution et la circulation des richesses, et même les principales institutions sociales des peuples, en un mot le genre humain tel qu'il est aujourd'hui, l'histoire embrassée d'un regard comme dans un panorama, ou si l'on veut un tableau abrégé de la civilisation actuelle, un voyage autour du monde. C'est la géographie de Reclus — M. Frary nous le dit expressément — devenue le manuel de l'enseignement secondaire. Cette étude est la plus belle, la plus féconde, la plus propre à former un esprit vraiment cultivé. Pour la faire fructifier il ne faut pas épargner le temps ni ménager les détails, les explications, les comparaisons. Une telle exigence peut paraître étrange si l'on considère qu'un enseignement aussi élevé, de l'avis même de M. Frary, ne convient qu'aux classes supérieures, car la théorie doit primer tout et il faut se garder, selon lui, d'exagérer l'importance de la géographie physique, de la topographie, des exercices au tableau. Ces idées, qui ne seront peut-être pas goûtées de tous les hommes du métier, sont la conséquence assez logique d'un système qui

assigne à la géographie le but de déterminer les vocations, d'élargir l'horizon des jeunes gens en leur montrant (ce sont les propres termes de l'auteur) une multitude de carrières où leur activité trouvera un emploi cent fois plus fécond pour eux-mêmes et pour leur pays que les professions bureaucratiques.

Nous avons essayé d'analyser d'une façon fidèle et complète la pédagogie de M. Frary. Ce que nous ne pouvions reproduire, c'est la forme vive, spirituelle et charmante qu'il a su lui prêter. L'ironie continue qui circule à travers ces pages devient parfois fatigante; le ton tranchant et sec de certaines affirmations vous heurte et vous blesse; mais à ces moments même la sympathie et l'intérêt sont réveillés, l'esprit et le cœur sont comme rafraîchis par des aperçus piquants, des rapprochements imprévus, des réflexions frappées en style lapidaire, des descriptions d'une grâce et d'une poésie délicieuses. Ces qualités de forme étaient, au moins, nécessaires pour relever le mérite d'un livre dont nous sommes loin de condamner toutes les conclusions, mais qui, à notre avis, a le grave défaut de ne rien apprendre et de ne rien prouver.

Ce livre ne nous apprend rien, car toutes les réflexions préliminaires sur l'évolution économique, sur la prédilection des classes moyennes en France pour les fonctions publiques et les carrières dites libérales, sont après tout des idées qui circulent un peu partout, qui sont devenues familières à une foule de personnes même d'une culture superficielle; il faut bien les nommer de leur vrai nom : des lieux communs.

Quant aux langues anciennes, on leur fait leur procès depuis longtemps, et nous ne voyons pas que l'auteur ait ajouté des arguments bien nouveaux à ceux de Diderot, de Condorcet, de Bain, de Spencer, de Paulsen, pour ne parler que de ceux-là. La difficulté, M. Frary l'avait bien senti, est de remplacer ce qu'on veut supprimer, et de conserver aux études des collèges un caractère véritablement élevé et classique. Sur ce terrain, le système proposé n'a aucune solidité, il ne tient pas debout. Ce n'est pas avec un enseignement de la géographie qui ressemble à celui de l'histoire et un enseignement de l'histoire qui ressemble à celui de la géographie, et presque exclusivement conçu en vue des classes supérieures, ce n'est pas avec une étude empirique des langues vivantes et quelques notions élémentaires des sciences qu'on pourra former un véritable pro-

gramme d'instruction secondaire. Système pour système, je préfère la solution de Condorcet, de Bain, de Spencer, à celle de M. Frary. L'enseignement complet des sciences et du dessin, combiné avec une étude approfondie de la langue maternelle, peut à la fois éveiller, dans une certaine mesure, le sens littéraire, donner à l'esprit des habitudes d'application, de logique et d'observation et servir d'apprentissage à la vie en meublant la mémoire d'une foule de connaissances utiles. On peut trouver là les éléments d'un plan gradué d'études qui ne sera pas du goût de tout le monde, mais qui répond à de certains besoins. Tout au moins remplira-t-il le but que ses partisans se sont proposé. Le système de M. Frary n'a aucun de ces mérites, et voilà pourquoi nous osons soutenir que son livre ne prouve rien. Si la France a besoin de commerçants éclairés et instruits, il n'est pas du tout démontré qu'elle n'ait besoin que de commerçants. A cet égard, il serait trop facile de comparer sa situation géographique à celle de l'Amérique et de l'Angleterre et de tirer de ces rapprochements des conclusions qui sautent aux yeux. C'est là peut-être une des raisons pour lesquelles la France a défendu avec tant d'insouciance et de mollesse ses conquêtes coloniales, et l'Angleterre a mis tant d'âpreté à étendre les siennes. Au surplus, les lan-

gues anciennes ont toujours été en honneur dans le Royaume-Uni, et nous ne voyons pas que sa puissance économique en ait souffert. En nous plaçant même au point de vue de M. Frary, il nous serait permis de croire que la création de hautes écoles commerciales, en nombre limité, présenterait, à moins de frais et de risques, les mêmes avantages que le bouleversement complet de notre enseignement secondaire[1]. C'est au frontispice de ces écoles qu'on pourrait écrire sans trop de danger le mot de Guizot : « Enrichissez-vous ! » Mais si ce petit nombre d'établissements ne suffit pas à M. Frary, nous lui demanderons, au nom de ses propres idées, comment il fait dans ses collèges une si petite place au dessin et aux sciences ?

Est-ce que les sciences, par leur immense développement théorique et par leurs innombrables applications pratiques, n'ont pas une importance infiniment plus considérable et n'exigent pas des études sensiblement plus longues que la géographie et les langues vivantes ? Est-ce que l'éducation scientifique n'éveillera pas plus de vocations, ne rendra

1. Sur la nécessité de développer en France l'enseignement commercial, on peut consulter le récent et très remarquable ouvrage de M. Eugène Leautey : *L'enseignement commercial et les Ecoles de commerce en France et dans le monde entier*. (Paris 1886, librairie comptable et administrative, 2, cité Rougemont.)

pas plus de services au pays, ne contribuera pas plus à la richesse publique et à la prospérité nationale ?

Assurément, il est permis d'attendre des résultats imposants de la culture prépondérante des sciences, surtout si on l'associe à celle de la géographie, de l'histoire et des langues modernes. Mais malgré ces brillantes perspectives, les partisans les plus déclarés de l'éducation nouvelle ne sauraient, sans de vifs regrets et de sérieuses inquiétudes, assister au naufrage de l'ancien enseignement classique. Car il ne faut pas se le dissimuler, les langues anciennes, bannies des écoles, ne trouveraient d'asile nulle part. M. Frary nous paraît se tromper du tout au tout en indiquant qu'elles seraient recueillies et pieusement entretenues dans quelques établissements et en particulier à l'École normale supérieure.

Il faut supposer tout au moins que l'École normale perdra son caractère actuel, car si l'on exclut des collèges le grec et le latin, à quoi bon former des maîtres chargés de les enseigner ? De toute manière, la radiation des langues anciennes du programme de l'enseignement secondaire porterait un coup sensible non seulement à l'antiquité classique, mais aux Facultés des lettres et même à celles de droit, telles qu'elles sont organisées actuellement.

Aussi, à côté des grands réformateurs comme M. Frary, pourrait-on citer des amis du progrès, aux prétentions infiniment plus modestes, qui se contenteraient, pour le moment, d'une refonte des programmes où le latin serait conservé, mais où le grec ferait place à un enseignement plus étendu de la géographie, de l'histoire, de la langue maternelle, mais plus particulièrement des sciences et des langues vivantes. Cette solution aurait au moins le mérite, pour les uns de faire la part du feu, et pour les autres de ne pas chasser du temple des idoles séculaires. En France, comme en Allemagne, ce n'est pas la question du latin qui est à l'ordre du jour, c'est la question du grec. M. Frary reproche volontiers à ses compatriotes leur dédain des réalités positives, leur passion effrénée pour les conceptions absolues et chimériques. D'autres leur reprocheraient plutôt d'être trop pratiques et, par exemple, de se précipiter en masse dans les fonctions publiques, uniquement parce qu'elles procurent un gagne-pain assuré. Mais peut-être son ouvrage eût-il gagné à n'être pas trop écrit à la française, dans l'acception du moins qu'il donne à ce terme. Quelques réformes d'une application immédiate ou prochaine eussent bien mieux fait notre affaire et nous auraient conduits plus directement au but que des

solutions radicales, qui étonneront sans aucun doute, mais qui effrayeront aussi l'opinion sans la convaincre. Un homme aussi compétent, aussi avisé que M. Frary, pouvait et devait nous présenter, à l'heure actuelle, d'autres perspectives que la liberté absolue de l'enseignement, la destruction de l'Université et la suppression complète des études classiques.

IV

LA LOI CAMILLE SÉE JUGÉE PAR UN ALLEMAND

L'Enseignement secondaire des jeunes filles, en France, est devenu, depuis la loi Camille Sée, un enseignement public, soumis comme tel au contrôle permanent des Chambres, de la presse et de l'opinion. Tout le monde a le plus grand intérêt à savoir ce que vaut la nouvelle institution, les services qu'elle est appelée à rendre au pays, et les réformes dont une expérience de cinq années a pu démontrer l'utilité. Mais dans une enquête de ce genre, avec les éléments encore incomplets d'appréciation que nous possédons, il faut se garder des conclusions précipitées, il faut attendre, pour juger l'arbre à ses fruits, qu'il ait eu le temps de croître, de pousser ses racines et de faire circuler la sève dans tous ses membres. Sachons aussi reconnaître qu'en cette affaire, il nous est bien difficile d'apporter un esprit dégagé de toute prévention. La question religieuse et sociale est ici trop mêlée à la question pédagogique

pour ne pas altérer quelque peu la sérénité de notre jugement. Heureusement les étrangers n'ont pas les mêmes préjugés que nous; ils observent nos institutions avec l'impartialité qui nous fait défaut. C'est à leur école qu'il faut apprendre à nous mieux connaître. Aussi est-ce un enseignement de ce genre que nous allons demander au livre si consciencieux et si pénétrant que M. le Dr Wychgram, professeur à Leipzig, vient de publier, sur nos écoles primaires et nos lycées de jeunes filles [1].

Le volume, qui est dédié à notre éminent ami et collaborateur le professeur Noeldeke, porte pour épigraphe la pensée bien connue de M. Jules Simon: « Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple; s'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain. » Il se divise en cinq chapitres, dont voici les titres: 1° Coup d'œil sur l'histoire de l'enseignement des femmes en France; 2° Le projet Camille Sée devant les Chambres; 3° Les lycées et collèges de jeunes filles, le plan d'études, les méthodes, les résultats de l'enseignement; 4° Le personnel enseignant, l'École de Sèvres, les examens; 5° les Écoles

1. *Das Weibliche Unterrichtswesen in Frankreich* von Dr Wychgram, Oberlehrer an der stadtischen höheren Mädschenschule zu Leipzig. (Leipzig, Georg. Reichardt, édit., 1886. — M. Beck vient de faire paraître une traduction de ce livre, avec une préface de M. Cherbuliez. (Paris, Lecène et Oudin, édit.)

primaires de filles, les Écoles normales et l'École de Fontenay-aux-Roses ; les brevets et les diplômes.

La partie historique est courte, mais substantielle et exacte. En dehors de ses études personnelles, l'auteur a surtout pris pour guide la monographie étendue de M. Rousselot. Il débute par quelques aperçus sommaires sur l'éducation des femmes au moyen âge, et nous conduit, à travers les théories et les applications, jusqu'au seuil de la troisième République. La course est longue, et il est inutile d'en marquer les étapes. Un mot seulement sur Rousseau. Il est de mode aujourd'hui de tourner en ridicule le système de ce grand et profond écrivain. On oublie l'époque où il a composé l'*Émile* et la *Nouvelle Héloïse*, on juge ses écrits non pas comme l'œuvre d'un philosophe, en quête de la vérité absolue, et d'un artiste qui grossit certains traits pour leur donner plus de relief ; mais comme un rapport de recteur d'Académie ou un projet de ministre auquel on est en droit de réclamer des solutions pratiques d'une application immédiate. Le Dr Wychgram est un peu tombé dans ce travers. Pour lui, les idées de Rousseau sont du domaine de la fantaisie pure. Rousseau avait dit : « Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes ; leur plaire, leur être utile, se faire aimer d'eux, les élever jeunes, les

soigner grands, leur rendre la vie agréable et douce... » Cet idéal de l'éducation des femmes paraît chimérique à M. Wychgram, il nous semble, à nous, ravissant. Voilà près d'un siècle que l'Allemande est élevée sur ce modèle; est-ce que les Allemands s'en plaindraient? Je suis étonné qu'un écrivain aussi étudié que Rousseau, soit, en général, si peu compris.

Les conclusions de l'exposé historique du Dr Wychgram peuvent à peu près se résumer ainsi : jusqu'en 1870 on s'était beaucoup occupé de l'éducation des femmes, mais dans les livres bien plus que dans la réalité. Le Dr Louis Hahn constatait en 1848, dans son rapport sur l'instruction publique en France, qu'à part les écoles élémentaires, l'État se désintéressait entièrement de la question. Les cours institués par M. Duruy marquent sans doute un léger progrès; les intentions du ministre de l'Empire étaient excellentes, mais les résultats obtenus peuvent être considérés comme à peu près nuls. Même dans les centres où ces cours ont rencontré une vogue passagère, il ne pouvait venir à la pensée d'aucune personne compétente de les comparer à un enseignement organisé. Il appartenait à la troisième République de combler la lacune que les régimes précédents avait laissée dans notre système général

d'instruction; de l'avis de M. Wychgram, elle s'est mise résolument à l'œuvre pour réparer le temps perdu; elle a créé de toutes pièces un ensemble d'institutions qui contribueront grandement à élever le niveau moral de notre pays.

Nous ne suivrons pas l'auteur dans son historique du projet Camille Sée; il analyse minutieusement les principaux discours prononcés dans la discussion, il montre à travers quels obstacles et après quelles transactions, notamment sur les questions de l'internat et de l'enseignement religieux, ce projet a reçu la sanction législative. Toute cette partie de l'ouvrage n'a pour nous qu'un intérêt rétrospectif. Ce que nous désirons connaître c'est l'opinion de M. Wychgram sur le plan d'études arrêté en Conseil supérieur, sur le personnel, sur les premiers résultats de l'enseignement. L'espace nous manque ici pour entrer dans les détails. Constatons seulement que les jugements de M. Wychgram sont en général très favorables. Le plan d'études lui semble heureusement conçu. On a bien fait d'instituer, dans les classes supérieures des lycées de jeunes filles, un groupe de matières facultatives à côté des matières obligatoires.

L'internat, détestable en Allemagne, lui paraît devoir être toléré en France pour les raisons que

l'on sait. L'auteur a visité le lycée Fénelon et l'école normale de Sèvres ; maîtres et élèves lui ont laissé une impression satisfaisante. Les critiques les plus sérieuses portent sur quatre points principaux : le programme scientifique est trop chargé ; l'enseignement pratique est trop négligé à Sèvres ; les examens qui conduisent aux diplômes sont trop nombreux et trop compliqués, enfin et surtout l'État obéit à une tendance fâcheuse en cherchant à former pour les écoles supérieures de jeunes filles un personnel exclusivement féminin[1]. Le Dr Wychgram a trouvé dans le collège Sévigné un niveau d'études supérieur à celui du lycée Fénelon, et cette supériorité tient, selon lui, à cette circonstance unique que l'enseignement y est donné par des hommes.

Sur ce dernier point, il faut le reconnaître, les pédagogues allemands sont presque tous de l'avis du Dr Wychgram.

En fait, dans les écoles supérieures de filles en Allemagne, la direction des études et la partie la plus importante de l'enseignement sont confiées à des hommes. Cette organisation n'a jamais prêté à aucune critique sérieuse et j'ai pu me convaincre par moi-même qu'elle donne d'excellents résultats. Les

1. Je n'insiste pas, avec M. Wychgram, sur la nécessité de classes élémentaires, dans les lycées de jeunes filles. Cela va de soi.

choses iraient mieux encore si ces écoles n'étaient pas des établissements privés ou communaux, mais des établissements d'État. En Prusse, par exemple, les collèges de jeunes filles ne rentrent pas dans la catégorie des établissements d'enseignement secondaire; le conseiller ministériel, chargé de leur surveillance, est un fonctionnaire qui a dans son ressort les écoles élémentaires. A notre connaissance, le gouvernement prussien n'a créé et n'entretient que quatre instituts de jeunes filles. En général le personnel enseignant des collèges féminins n'est, à aucun égard, sur un pied d'égalité avec celui des gymnases, aussi son recrutement présente-t-il d'assez sérieuses difficultés. Si, malgré tout, tant de maîtres distingués professent dans ces écoles, c'est qu'ils trouvent à cet enseignement un plaisir noble et délicat qui les console et les dédommage de bien des déboires et des sacrifices.

On s'explique maintenant l'enthousiasme du Dr Wychgram pour notre système de lycées de jeunes filles créés par l'État. Si les divers gouvernements d'Allemagne prenaient sous leur patronage les écoles supérieures de jeunes filles, ils ne changeraient sans doute pas grand'chose à la discipline intérieure de ces établissements, aux plans d'études qu'une expérience de cinquante années y a mis en

usage et aux méthodes qu'une tradition déjà longue y a fait prévaloir. Mais la situation du personnel enseignant serait, du coup, complètement modifiée; et qui peut nier l'importance matérielle et morale d'une pareille transformation?

La discussion qui a eu lieu le 29 mai dernier, à la Chambre des députés de Prusse, à l'occasion d'une proposition de M. le docteur Kropatscheck, n'est pas très encourageante, en apparence, pour les partisans de cette réforme. Le ministre de l'instruction publique, M. de Gossler, a posé la question sans la résoudre, il a laissé tout espérer, mais il n'a rien promis. Quant aux députés, ils ont paru décidément hostiles. Mais les députés ne sont pas grand'chose en Prusse, le gouvernement a toujours le dernier mot. Or, je suis porté à croire que le gouvernement ne demanderait pas mieux que de faire un pas de plus dans la voie de la centralisation en étendant sa tutelle sur un certain nombre d'écoles supérieures de jeunes filles, privées ou communales, qui végètent misérablement sous l'empire de la législation actuelle. Il exerce déjà sur tous les établissements de ce genre une surveillance assez sérieuse; le mot : surveillance de l'État, nous l'avons déjà fait remarquer ici, a chez nos voisins une tout autre signification que chez nous. L'autono-

mie dont jouissent en Prusse les établissements privés est loin d'être absolue. A proprement parler, ce n'est pas un régime de liberté, c'est un régime de tolérance. Les administrateurs de Berlin suivent d'un regard attentif toutes les réformes qui s'accomplissent à l'étranger et particulièrement en France, et ils n'hésitent pas à emprunter à nos lois et à nos règlements tout ce qu'ils peuvent y découvrir de bon et d'utile. Ils ont modifié, comme nous, le plan d'études de leurs gymnases; les écoles supérieures de jeunes filles seront réorganisées à leur tour.

Pour donner une idée complète de l'ouvrage du Dr Wychgram, il me reste à dire quelques mots du chapitre V qui est entièrement consacré à nos écoles primaires et à nos écoles normales pour les jeunes filles. L'auteur s'étend longuement et avec prédilection sur l'Institut de Fontenay-aux-Roses et sur la question délicate de l'enseignement moral et religieux. Il déclare d'abord qu'on ne comprendrait pas en Allemagne une école de filles, primaire ou supérieure, où l'enseignement confessionnel ne ferait pas partie intégrante du plan d'études [1]. Mais il

1. Pour se rendre compte de l'importance que le gouvernement prussien attache à l'enseignement religieux dans les écoles supé rieures de jeunes filles, il suffira de lire le discours du conseiller provincial Muller à l'inauguration de l'École Augusta à Berlin. Nous trouvons le texte de cette allocution dans l'excellente Revue

s'explique très bien que le gouvernement de la République ait été amené par l'attitude militante du clergé et par l'hostilité des partis monarchistes à adopter une solution entièrement opposée. Nous ne jugeons pas, nous constatons; mais tout en restant fidèle à la réserve que je m'impose ici dans toutes les questions qui touchent à la religion et à la politique, il me plaît d'entendre de la bouche d'un Allemand, sinon tout à fait impartial, du moins étranger à nos querelles intestines, que l'enseignement de la morale tel qu'il est donné dans les Écoles de l'État est un enseignement véritablement chrétien, dans le bon sens du mot, et que les reproches d'athéisme et de matérialisme que le parti ultramontain adresse à notre enseignement public sont en général injustes et dénués de fondement. Le chapitre est vraiment curieux et nous en conseillons la lecture à tous ceux que préoccupe cette question brûlante des rapports de l'Église et de l'État.

Constatons, en terminant, l'excellent esprit dans lequel l'ouvrage entier est conçu. Le Dr Wychgram a fait un long séjour en France; il a reçu partout un aimable accueil, et il est retourné à Leipzig, enchanté de son voyage et dans la disposition la plus

de Leipzig, sur l'éducation des femmes, dirigée par M. Schornstein (numéro de juin 1886).

favorable pour porter sur les choses et sur les hommes un jugement sympathique. Certains indices nous font croire que ce ton de sincérité et de cordialité a éveillé quelques susceptibilités de l'autre côté du Rhin. C'est plutôt de la presse que du monde savant que nous voulons parler ; mais quand donc n'y aura-t-il qu'une voix pour flétrir ces manifestations vraiment ridicules de chauvinisme scientifique? Le livre de M. Wychgram est l'œuvre d'un esprit distingué et d'un galant homme ; à ce double titre il a droit à nos félicitations, et nous sommes personnellement heureux de lui en adresser ici l'expression.

APPENDICE

APPENDICE

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LA QUESTION DES UNIVERSITÉS[1]

GROUPE DE PARIS

ASSEMBLÉE DES SECTIONS RÉUNIES, LE DIMANCHE 14 DÉCEMBRE 1884,
TENUE A L'ÉCOLE DES SCIENCES POLITIQUES,
SOUS LA PRÉSIDENCE DE M. ÉMILE BEAUSSIRE, MEMBRE DE L'INSTITUT

Présents : MM. Alcan, Alix, Angot, de Beauchamp, Boutmy, Bufnoir, Chatin, de Chantepie, Croiset, Desjardins, Duverger, Le Fort, Paul Girard, Jalabert, Joly, Kann, Lamy, Lavisse, Lyon-Caen, Marion, G. Perrot, Poincaré, Ripert, Roy, Sénéchal, Tranchant.

La séance est ouverte à neuf heures et quart.

M. le Président rappelle à l'assemblée qu'elle est réunie pour discuter la question de la constitution d'Universités en France. — Il propose de suivre l'ordre du questionnaire inclus dans la circulaire ministérielle du 17 novembre 1883. — Lecture est donnée de la première question.

1. L'étendue des matières ne permettant pas de reproduire toutes les délibérations du groupe de Paris sur la question des Universités, on s'est limité aux points qui n'ont pas été touchés par le décret du 28 décembre 1885.

Des Universités. Y a-t-il avantage à réunir les Facultés d'un même ressort en une Université? Quels services rendrait cette mesure?

M. le Président met en discussion le choix du mot qui devra désigner la réunion des Facultés. Faut-il dire *Université* ou *Académie?*

M. Tranchant pense que le mot *Université* a une grande importance, qu'il a une signification déterminée, et que, malgré les imperfections de l'ancien enseignement, il rappelle de grands souvenirs. La confusion n'est pas à craindre avec le mot *Université de France.* D'ailleurs, ce mot ne répond plus exactement à la pensée qui avait présidé à la création de la grande institution ainsi dénommée, au commencement du siècle. Dans l'usage, il est moins employé et il disparaîtrait sans inconvénient.

Cette opinion est appuyée par plusieurs membres.

M. le Président appelle l'attention sur le mot *ressort* qui se trouve dans le questionnaire ministériel, et demande si la concentration des Facultés devra être faite en un même *lieu.*

MM. Desjardins et Tranchant pensent que la concentration devra être faite en un même lieu, sauf à tenir compte dans la pratique de quelques nécessités et de droits acquis.

M. le Président ouvre la discussion sur ces mots : *Quels services rendrait cette mesure?*

M. Lavisse énumère quelques-uns de ces services : importance plus grande des Facultés groupées en Universités; bénéfices de la concentration pour chacune des Facultés; intérêt que porterait à une Université régionale la ville universitaire, le département et les départements voisins; habitudes d'initiative données aux Facultés qui, au lieu de se copier les unes les autres, chercheraient à donner satisfaction aux besoins intellectuels et matériels des diverses régions; groupement autour de chaque Université des forces intellectuelles du pays, par exemple des Sociétés savantes; possibilité de faire concourir plusieurs Facultés à des enseignements qui ont besoin de concours, par exemple l'enseignement de la philosophie et celui de la géographie, qui sont aujourd'hui très incomplets parce qu'ils sont enfermés dans les Facultés des lettres et qu'aucune autre Faculté n'a à s'en préoccuper;

rapprochement de Facultés qui ne peuvent se passer l'une de l'autre, comme celles de droit et des lettres, de médecine et des sciences.

M. LE PRÉSIDENT pose la question de savoir *quelles Facultés doivent composer les Universités.*

M. Tranchant pense que, suivant l'antique tradition de la France et des pays étrangers, les Universités doivent se composer des différentes Facultés qui représentent, sous sa forme générale, l'ensemble de l'enseignement supérieur. Il est d'avis qu'il faut réserver la question des grands établissements scientifiques et des écoles spéciales, qui sera discutée à part. Il pense aussi qu'il faut tenir compte des conditions spéciales où se trouvent les Facultés de médecine, et n'en placer que dans quelques-uns des centres universitaires. Il reconnaît d'ailleurs qu'il y aura pour le rétablissement des Universités en France des difficultés considérables : on n'aura d'Universités sérieuses que si elles sont peu nombreuses, et il faut s'attendre à des résistances locales tenaces et passionnées.

M. Le Fort invité à faire connaître son opinion sur la concentration des Facultés en Université, au point de vue des Facultés de médecine, résume d'abord les idées de ses collègues de Paris telles qu'elles sont exprimées dans la réponse de la Faculté de médecine de Paris au questionnaire ministériel. La Faculté de médecine de Paris n'est pas opposée à la création des Universités, pourvu qu'elles renferment toutes les Facultés et les concentrent dans une même ville; mais elle pense que six Facultés de médecine suffisent pour toute la France. M. Le Fort ajoute qu'elle aurait sans doute trouvé le chiffre quatre suffisant, si l'on ne se trouvait déjà en présence de six Facultés de médecine. De plus, la Faculté de médecine de Paris réclame pour chacune des Facultés des Universités une complète indépendance, attendu qu'elles sont distinctes dans leur but et leurs méthodes d'enseignement; pour la même raison, l'autonomie absolue du budget de chaque Faculté. Elle n'admet pas le conseil universitaire. Le seul lien entre les Facultés serait le chef de l'Université, président les réunions des conseils des Facultés, quand ceux-ci se réuniraient en congrès, et marchant en

tête du corps universitaire dans les cérémonies publiques.

Parlant ensuite en son nom personnel, M. Le Fort s'exprime ainsi :

« Parlant en mon nom seul et exposant mes idées personnelles je serai plus net. J'accepte volontiers, si on croit possible de remonter à près d'un siècle en arrière, l'idée de créer des Universités, pourvu qu'on laisse à part et tout à fait à part la médecine. Son enseignement diffère absolument de tous les autres, dans sa nature et dans ses besoins. On apprend la médecine à l'hôpital et seulement à l'hôpital. Que quelques savants médecins se livrent aux travaux du laboratoire, rien de mieux; mais pour le médecin qui doit apprendre avant tout à soigner et, s'il le peut, à guérir ses malades, la seule école c'est l'hôpital. Cela est si vrai, que dans la plupart des Facultés étrangères, s'il y a des cours d'hygiène, de médecine légale, il n'y a pas de cours théoriques de médecine et de chirurgie; il n'y a que des cours de clinique, et le professeur y apprend en même temps aux élèves la théorie (dont ils ont puisé les notions principales dans les livres) et la pratique. Il faut donc, pour qu'une Faculté de médecine puisse exister, un grand centre industriel, parce que l'ouvrier seul alimente l'hôpital, et un personnel enseignant joignant à une connaissance approfondie de la pratique résultant de l'expérience les connaissances théoriques que donne l'étude.

« La première condition peut se rencontrer en France dans un certain nombre de grandes villes; la seconde se rencontre plus difficilement. L'immense majorité des élèves amis du travail poursuit l'internat des hôpitaux de Paris; ceux qui ont quelque goût pour les études approfondies poursuivent les concours des hôpitaux de Paris. Notre grande école médicale française ce ne sont pas nos Facultés, ce n'est même pas la Faculté de médecine de Paris, c'est le corps tout entier des médecins et des chirurgiens des hôpitaux de Paris; c'est dans ce corps que se recrutent par le concours nos agrégés et plus tard, par l'élection, les professeurs. Sauf des exceptions excessivement rares, jamais un médecin ni un chirurgien des hôpitaux de Paris ne consentira à aller dans une Faculté provinciale même en qualité de professeur

titulaire, et si, il y a quelques mois encore, j'avais été mis en demeure d'opter entre mes deux fonctions de professeur ou de chirurgien d'hôpital, je n'aurais pas hésité une seconde à sacrifier le professorat officiel et rémunéré à la Faculté, et à garder le professorat officieux et gratuit de l'hôpital. Vous pouvez donc apprécier, par ce que je viens de vous dire et par ce que je ne puis dire, la difficulté de multiplier des Facultés de médecine vraiment dignes de ce nom.

« Du reste, si nous jetons les yeux autour de nous, nous verrons qu'en Allemagne la médecine est concentrée dans deux Facultés, Vienne et Berlin; deux autres ont une certaine importance, Halle et Strasbourg; les autres ne comptent guère. En Angleterre, ce n'est pas dans les Universités, c'est dans les grands hôpitaux de Londres, écoles absolument distinctes de l'Université et complètement autonomes, que se fait l'enseignement médical.

« Loin de chercher à relier davantage les Facultés de médecine à l'Université, je voudrais les en faire sortir. En Allemagne, le titre du ministère de l'instruction publique et des cultes est aussi celui de ministère des affaires médicales. Cela suffit à vous indiquer qu'il existe un ordre de choses bien différent de ce qu'on pourrait supposer quand on se reporte à la vieille idée des Universités allemandes. Tout ce qui concerne la médecine, étude et pratique, est concentré dans une même direction. C'est cette concentration que je réclame pour ma part, parce que, seule, elle peut être féconde.

« Comme professeur, je relève du ministre de l'instruction publique; comme chirurgien d'hôpital, du ministre de l'intérieur; comme praticien, du ministre du commerce. J'ajoute que depuis quelques années nous avons de plus l'ingérence déplorable du Conseil municipal dans nos questions hospitalières. Comme enseignement, nous avons les Facultés de médecine, les Écoles supérieures de pharmacie, les Facultés mixtes de médecine et de pharmacie, les écoles de plein exercice, les écoles secondaires. Tout cela, c'est l'anarchie. Si nous ne voulons pas continuer à perdre la situation prédominante qu'avait jadis la médecine française, il faut des réformes et des réformes profondes. Ce n'est pas la création

des Universités qui les réalisera; je crois absolument le contraire, car j'ai lieu de craindre que, dans un état de choses où prédominent les préoccupations électorales, on sera exposé à voir augmenter encore le nombre déjà trop grand des Facultés de médecine, de peur de s'aliéner les sympathies et les votes des villes qui réclameront des Facultés de médecine au grand préjudice des intérêts de la science française et du salut des malades ».

Cette opinion est discutée par M. Perrot, qui soutient l'existence d'intérêts communs scientifiques et personnels; MM. Duverger, Bufnoir, qui montrent les relations entre la philosophie et la médecine, entre la législation et la science médicale; M. Tranchant ne voit pas bien quelles difficultés particulières il pourrait y avoir à comprendre, suivant la tradition, les Facultés de médecine dans les Universités. L'avantage de l'union des Facultés paraît reconnu dans la Note de la Faculté de médecine de Paris. Il est évident, sans parler des avantages généraux communs à toutes les Facultés, que les Facultés de médecine n'auraient qu'à se féliciter de rapports plus étroits avec les Facultés des sciences. Elles paraissent tenir à être plus maîtresses chez elles. Il est certain qu'elles auraient plus d'indépendance sous le nouveau régime et que ce régime leur permettrait de mieux veiller à la perfection si importante de leurs installations.

Le système auquel paraît aspirer personnellement M. Le Fort est, il faut le reconnaître, assez exclusif du système des Universités en ce qui concerne les Écoles de médecine. Il s'agit là d'une organisation *sui generis*, de l'organisation d'une sorte de département ministériel spécial ou, tout au moins, d'un grand service spécial à rattacher au ministère de l'intérieur et comprenant, avec l'enseignement de la médecine, le service des hôpitaux et les services sanitaires. L'idée a ses avantages, mais aussi ses inconvénients; en outre, la réalisation n'en serait pas sans difficulté. M. Tranchant ne veut pas, du reste, entrer à ce sujet dans un examen qui l'entraînerait loin de la question à l'étude devant la Société.

Après de nouvelles observations de MM. Duverger, Bufnoir et Lyon-Caen, et après qu'il a été bien entendu que la constitution d'Universités ne pourra en aucun cas avoir pour effet

d'augmenter, au détriment de la science médicale et de l'enseignement de la médecine, le nombre qui paraît déjà trop considérable des Facultés de médecine, M. le Président pose les deux questions suivantes :

1° Y a-t-il avantage à la réunion des Facultés en Universités ?

2° L'enseignement supérieur de la médecine doit-il être en dehors des Universités ?

A la première question, l'Assemblée répond *oui*, à l'unanimité moins une abstention; sur la seconde, *non*, à l'unanimité moins une voix.

La séance est levée à onze heures et quart.

E. Lavisse.

Séance du 11 janvier 1885.

Présents : MM. Angot, Boutmy, Croiset, Albert Desjardins, Dreyfus-Brisac, Duverger, Jalabert, Joly, Lamy, Lavisse, Lefort, Marion, Jules Martha, Pigeonneau, Tranchant, Velain, Jules Zeller.

La séance est ouverte à neuf heures et quart.

M. le Président rappelle ce qui a été décidé à la dernière réunion. On a reconnu qu'il y avait avantage à grouper les Facultés en Universités, mais que les Universités ne comprendraient pas nécessairement des Facultés de médecine.

Il donne lecture d'une lettre de M. de Nevrezé qui s'excuse de ne pouvoir assister à la séance, où il aurait désiré exprimer le regret que les Facultés et même les chaires ne soient pas pourvues de la personnalité civile, afin d'être en état de recevoir des dons et legs. La question est remise : elle doit revenir plus tard dans le cours de la discussion.

M. le Président soumet à l'assemblée l'examen de la question suivante : Quel doit être le minimum des enseignements nécessaires pour constituer une Université ?

MM. Duverger et Desjardins sont d'avis de fixer ce minimum aux trois enseignements du droit, des sciences et des lettres. Mais M. Duverger demande qu'il soit bien entendu qu'il n'y aura pas de plein droit une Université partout

où les trois enseignements désignés se trouveront représentés. La constitution de l'Université sera la conséquence possible, mais non nécessaire, de la réunion des trois enseignements.

M. Tranchant pense que ce système aurait de sérieux inconvénients. Si la réunion des trois enseignements n'entraîne pas forcément la constitution d'une Université, on sera en présence d'un double système représenté, d'une part, par les groupes des trois Facultés qui n'auront pas obtenu le titre d'Université et, d'autre part, par ceux des groupes qui l'auront obtenu. On aura ainsi un enseignement supérieur sans unité comprenant à la fois les Universités nouvelles et les Académies anciennes. Les Universités n'ont de raison d'être que si elles ont pour effet de concentrer sur certains points toutes les ressources de l'enseignement supérieur, aujourd'hui trop disséminées. Or, ce résultat ne peut être atteint que si l'on supprime purement et simplement toutes les Facultés qu'on n'aura pas cru devoir transformer en Universités.

M. le Président propose de réserver la question du sort de ces Facultés et de s'en tenir à la question du minimum telle qu'elle a été posée.

M. Dreyfus ne voit pas l'intérêt qu'il peut y avoir à traiter cette question du minimum. Le mot Université n'a aucun sens s'il ne signifie pas la réunion en un même lieu de toutes les Facultés sans exception. Dans la pratique, on pourra être amené à créer certaines Universités qui n'auront pas de Faculté de médecine. Mais quand on fait la théorie des Universités, il faut s'en tenir à la rigueur de la définition. D'ailleurs, avec le minimum proposé des trois Facultés, où serait l'innovation ? Le groupe des trois Facultés existe dans la plupart des centres actuels d'enseignement supérieur. Si le fait de la réunion de ces trois Facultés pouvait suffire à la constitution d'une Université, on aurait autant d'Universités qu'il y a aujourd'hui d'Académies et l'on n'aurait pas fait autre chose que de changer les noms sans remédier aux défauts de l'organisation actuelle. Pour qu'il y ait une réforme véritable, il importe de poser en théorie qu'une Université devra comprendre l'ensemble des Facultés.

M. le Président fait remarquer que la formule de M. Dreyfus est peut-être un peu trop générale. Elle laisserait entendre

que là où toutes les Facultés seront réunies, il y aura nécessairement une Université. Mais toutes les Facultés pourraient se trouver réunies dans une même ville sans qu'il eût là un centre d'enseignement supérieur vraiment actif. Ce n'est pas le nombre des Facultés qu'il faut considérer, mais plutôt le nombre des chaires et celui des étudiants, en un mot l'intensité du travail intellectuel.

M. Tranchant et M. Duverger se rallient à la formule théorique de M. Dreyfus, à la condition d'admettre qu'en pratique il pourra y avoir des exceptions en ce qui concerne les Facultés de médecine.

M. Duverger pense qu'il vaudrait mieux encore ne rien spécifier et réserver la question.

M. Desjardins, au contraire, maintient la nécessité d'un minimum de trois Facultés.

M. Lavisse est d'accord avec M. Dreyfus. En fixant un minimum, on risque de voir les Universités se multiplier. Actuellement, il y a douze villes avec trois Facultés. En disant que, pour avoir une Université, il suffit d'avoir trois Facultés, on aura immédiatement douze Universités, ce qui est inadmissible. Il est vrai que si, au lieu de trois Facultés, on en demande cinq, on risque de voir plusieurs des villes qui n'en ont que trois s'empresser d'en créer deux autres pour arriver au minimum nécessaire. Le plus sage serait peut-être de ne point parler de minimum de Facultés et de fixer au contraire un maximum d'Universités, en déclarant que la France n'en comportera qu'un nombre déterminé.

M. Lefort pense aussi qu'il faut fixer plutôt un maximum d'Universités qu'un minimum de Facultés. On veut créer des centres scientifiques, bien dotés, pourvus d'un personnel nombreux et choisi. Cela n'est possible qu'à la condition de concentrer les ressources sur quelques points seulement. C'est ce que fait en ce moment l'Allemagne qui laisse peu à peu tomber les petites Universités au profit des grandes. Il faut empêcher à tout prix la multiplication des Universités en France.

M. Joly craint qu'on n'exagère les dispositions favorables des villes pour la création des Universités. Il n'est pas certain que les villes qui ont actuellement trois Facultés voudront en

avoir cinq, pour être dotées d'une Université. La plupart ont fait tant de sacrifices depuis dix ans pour l'enseignement supérieur qu'elles ne veulent plus en faire.

M. Zeller estime qu'il ne faut pas généraliser les faits particuliers observés par M. Joly. Plusieurs municipalités, loin de regretter l'argent qu'elles ont dépensé, sont prêtes à en dépenser encore, non seulement pour conserver leurs Facultés mais aussi pour en acquérir de nouvelles.

M. Desjardins pense qu'il ne faut pas trop considérer les dispositions actuelles des municipalités. S'il y a ici ou là des désenchantements apparents et une sorte de lassitude, si parfois on semble effrayé par le chiffre des dépenses faites ou engagées, on peut être assuré qu'au moment où la question se poserait pour les villes de perdre leurs Facultés, elles ne reculeraient pas devant des dépenses nouvelles.

M. Duverger, en présence de ces observations, pense que la question du nombre des Universités pourrait être ajournée, et qu'il vaudrait mieux étudier d'abord la constitution des Universités.

M. Croiset ne voit pas d'inconvénient à voter immédiatement sur le principe du minimum des Facultés nécessaires à la constitution d'une Université.

M. le Président met aux voix l'ajournement, qui est repoussé à l'unanimité moins deux voix.

Il pose alors la question suivante : Une Université devra-t-elle comprendre en principe toutes les Facultés ?

MM. Tranchant, Duverger et Desjardins présentent des observations au sujet des mots *en principe* introduits dans la question. M. Duverger demande qu'il soit bien entendu que, si, pour constituer une Université, la réunion de toutes les Facultés est nécessaire, cette réunion n'entraînera pas toujours et forcément la création d'une Université. M. Desjardins dit que les mots *en principe* supposent des exceptions à la règle. On admet donc dès à présent qu'il y aura des exceptions, et l'on revient ainsi à la question du minimum. M. Tranchant répond que ces mots sont mis en prévision du cas ou une Université ne comprendrait pas de Faculté de médecine.

M. le Président croit que la question, sans les mots *en principe*, résume bien l'opinion de l'assemblée.

A l'unanimité moins une voix, il est décidé qu'une Université devra comprendre toutes les Facultés.

Après ce vote, M. le Président demande quel sera le sort des Facultés exclues des Universités.

MM. Duverger et Desjardins proposent l'ajournement. Il faut régler la constitution des Universités avant de voir ce qu'on fera des Facultés isolées.

M. Lefort combat l'ajournement. On peut dès à présent supprimer les Facultés isolées. Cela s'impose, si l'on veut concentrer sur quelques points choisis les efforts et les ressources de l'enseignement.

L'ajournement est soutenu par M. Lavisse qui signale les inconvénients qu'il pourrait y avoir à émouvoir les susceptibilités locales, en marquant dans le projet sur la constitution des Universités l'intention bien arrêtée de supprimer les petites Facultés; par M. Marion qui considère la question des petites Facultés comme secondaire et insiste sur la nécessité de composer un projet bien logique et bien clair, qui mette en lumière les avantages des Universités et puisse entraîner l'opinion par la netteté de ses conclusions. Il importe de ne pas éveiller l'attention sur les difficultés de détail. Il sera toujours temps d'indiquer ces difficultés dans le rapport général qui résumera les discussions de la Société sur la question des Universités.

La séance est levée à dix heures et demie.

Séance du 25 *janvier* 1885.

Présents : MM. de Beauchamp, Bonnard, Boutmy, Bufnoir, A. Croiset, Albert Desjardins, Dreyfus-Brisac, Duverger, Jalabert, Joly, Lamy, Lavisse, Lippmann, Lyon-Caen, Jules Martha, Michel, Perrot, Petit de Julleville, Vidal-Lablache.

M. le Président donne lecture d'une lettre de M. Tranchant qui s'excuse de ne pouvoir assister à la séance et adresse à la Société un exemplaire de sa notice sur l'École nationale d'administration. L'assemblée vote des remerciements à M. Tranchant.

M. le Président rappelle que l'ordre du jour amène la discussion de la deuxième question du programme minis-

tériel, à savoir : Quelle devra être l'autonomie de chaque Faculté dans une Université?

Il demande s'il ne vaudrait pas mieux réserver l'examen de cette question et s'occuper tout d'abord de constituer une Université, quitte à voir ensuite ce que deviendrait chaque Faculté dans l'ensemble de l'Université.

MM. Duverger et Lippmann ne sont pas de cet avis. M. Duverger fait remarquer que les Facultés existent actuellement, au lieu que les Universités n'existent pas encore, et qu'il serait préférable d'aller du connu à l'inconnu. M. Lippmann craint qu'en constituant tout d'abord de toutes pièces des Universités, sans assurer au préalable une indépendance déterminée aux Facultés, on ne détruise les petites assemblées actuelles de professeurs, autonomes dans une certaine mesure et compétentes, au profit d'un grand conseil universitaire, hétérogène et, par conséquent, moins compétent. Il importe d'établir dès à présent que les Facultés demeureront maîtresses de toutes les questions d'ordre scientifique, telles que le choix des professeurs et la rédaction des programmes, et que l'Université ne connaîtra que des questions d'ordre administratif. D'ailleurs, les Facultés sont comme les organes de l'Université, et il est nécessaire d'étudier et de régler le jeu de ces organes avant de déterminer la fonction du corps tout entier.

MM. Boutmy et Dreyfus-Brisac préfèrent étudier d'abord l'organisation des Universités. M. Boutmy craint qu'en commençant par les Facultés, on ne soit amené à leur accorder tant d'attributions qu'il ne reste plus rien pour les Universités. M. Dreyfus demande qu'on donne avant tout une réalité aux Universités. C'est la conséquence logique du vote par lequel on a décidé d'en établir et défini ce qu'on entendait par ce mot. D'ailleurs, la question des attributions des Facultés se posera d'elle-même dans la discussion relative au rôle et à la fonction de l'Université. Le départ se fera tout naturellement.

M. le Président appuie ces observations et consulte l'assemblée pour savoir si on ajournera l'examen de l'autonomie des Facultés.

L'ajournement, mis aux voix, est adopté.

L'assemblée étant résolue à s'occuper d'abord de la constitution des Universités, M. le Président propose d'étudier en commençant la question du conseil universitaire. Tout le monde est d'accord sur la nécessité, pour une Université, d'avoir un conseil. Mais comment ce conseil doit-il être composé? Devra-t-il comprendre les doyens des Facultés? Aux doyens devra-t-on adjoindre des délégués?

MM. Petit de Julleville, Desjardins et Dreyfus demandent qu'auparavant on s'entende sur le caractère du décanat et de la délégation. Les doyens seront-ils des représentants des Facultés ou des représentants de l'État? Les délégués seront-ils nommés par chaque Faculté séparément ou par l'ensemble des Facultés?

M. Perrot désirerait qu'avant d'entrer dans la discussion, on se rendît bien compte de ce qui passe à l'étranger, dans les pays où les Universités existent, et sollicite de M. Dreyfus quelques renseignements sur les conseils universitaires de l'Allemagne.

M. Dreyfus présente un tableau de l'organisation universitaire en Allemagne. Les trois ordres d'enseignement, supérieur, secondaire et primaire, sont absolument séparés et ont chacun à leur tête un chef officiel différent. Le représentant officiel de l'État auprès de l'Université s'appelle curateur. C'est en général un grand personnage, soit un ancien professeur, soit un ancien administrateur; il sert d'intermédiaire entre l'Université et le ministre. Ses fonctions sont purement administratives : il n'a guère, sauf de rares exceptions, qu'à s'occuper du développement matériel de l'Université et à présenter les projets de budget. C'est une fonction si peu indispensable, que là où l'Université n'est pas éloignée du pouvoir central, à Berlin par exemple, le curateur n'existe pas.

Le recteur diffère du curateur, en ce sens qu'il est un élu de l'Université. Il est toujours annuel. La durée de ses fonctions est ainsi limitée pour que la charge ne soit pas trop lourde, le recteur continuant à être professeur et ne suspendant pas ses cours. La nomination du recteur est un des grands actes de la vie universitaire et donne lieu à une fête à laquelle prennent part les professeurs et les étudiants.

Les doyens sont nommés pour un an et ne sont pas rééli-

gibles. Ils ne sont pas, comme chez nous, les délégués de l'État, mais les délégués des Facultés. Leurs fonctions ne constituent pas un honneur, mais un devoir : on ne peut se dérober qu'une fois au décanat.

Le sénat académique se compose du recteur en exercice, lequel est président, du recteur de l'année précédente, des doyens, enfin d'un certain nombre de délégués des Facultés qui n'est pas le même dans toutes les Universités. Ces délégués sont nommés par l'assemblée des professeurs ordinaires de l'Université. Le sénat académique est un corps de quinze à vingt personnes au plus. Il ne comprend pas de membres étrangers à l'enseignement et ne se recrute que parmi les professeurs ordinaires.

Toutes ces fonctions universitaires sont gratuites. Seulement, le recteur reçoit une indemnité pour frais de représentation. Les doyens ont un léger préciput sur certains droits d'inscription.

M. Lyon-Caen confirme, en ce qui concerne l'Autriche, les renseignements donnés par M. Dreyfus.

M. Perrot indique en quelques mots ce qui distingue les Universités anglaises des Universités allemandes. Là, le recteur est un personnage politique, une sorte de patron nommé par les Universités, parfois même par les étudiants. Il appartient en général à l'opinion politique dominante au Parlement. Le vrai chef universitaire est le chancelier.

Après ces explications, M. le Président ramène la discussion sur la constitution des Universités en France, Il est certain qu'elles devront avoir un représentant de l'État. S'il y en a un en Allemagne, où les examens ne confèrent que des titres sans donner aucun droit, à plus forte raison faudra-t-il qu'il y en ait un en France où l'enseignement supérieur, par les droits que confèrent les examens, est une véritable fonction d'État. M. Lippmann est d'accord avec M. le Président, mais insiste sur la nécessité de restreindre les attributions du représentant de l'État aux questions administratives et d'assurer aux Universités la plus grande autonomie possible pour tout ce qui touche à l'organisation du travail et à la confection des programmes.

M. le Président croit qu'il n'y a point de difficulté sur la

question de savoir si le représentant de l'État et les doyens feront partie du conseil universitaire. Il met la question aux voix. L'assemblée répond oui, à l'unanimité.

Sur la question des délégués à adjoindre aux doyens, M. Duverger demande que ces délégués soient au nombre de deux par Faculté. Il est bon d'avoir un conseil composé d'une quinzaine de personnes environ. De plus, en ayant un délégué unique, on risquerait de créer dans la Faculté une autorité rivale de celle du doyen.

M. Lippmann voudrait que le nombre des délégués ne fût pas uniforme et qu'on fît une distinction entre les Universités de province et celle de Paris.

M. le Président rappelle que la constitution des Universités a précisément pour but de créer en province des centres universitaires analogues à celui de Paris et qu'en théorie il ne faut pas faire de distinctions.

Il met aux voix la proposition de M. Duverger. L'assemblée décide à l'unanimité qu'il y aura deux délégués par Faculté, indépendamment du doyen.

M. le Président pose la question de l'électorat pour la désignation des délégués.

M. Desjardins fait seulement remarquer qu'il pourrait arriver que les non-titulaires fussent en majorité dans une Faculté et fissent échec aux titulaires, et qu'il y a lieu, par conséquent, d'examiner dans quelle proportion ils doivent être admis à l'électorat.

MM. Perrot et Lyon-Caen croient qu'il serait injuste d'exclure tout à fait les non-titulaires, surtout s'ils sont plus nombreux que les titulaires. Ils représentent d'ailleurs, en bien des circonstances, les idées de progrès et il n'est pas mauvais qu'ils aient dans une certaine mesure voix au conseil. M. Lyon-Caen ajoute l'exemple de l'Autriche où le corps des privat-docent est appelé à choisir quelques délégués dans son sein, délégués qui vont former le collège électoral avec les professeurs titulaires.

M. Jalabert propose d'attribuer aux non-titulaires une représentation proportionnelle dans le corps électoral. Ils ne pourront pas dépasser, par exemple, le tiers ou le quart des électeurs.

M. le Président pose alors la question suivante :

Les non-titulaires participeront ils à l'élection des délégués dans une proportion à déterminer?

L'assemblée répond oui, à l'unanimité.

Elle décide ensuite, à l'unanimité, que le nombre des non-titulaires admis à voter ne pourra pas excéder le tiers du nombre total des électeurs, soit la moitié des titulaires.

Elle décide enfin que, dans le cas ou le nombre des non-titulaires dépasserait la proportion déterminée, ce nombre serait ramené à la proportion réglementaire au moyen d'une élection qui désignerait les non-titulaires admis à voter.

Après la question de l'électorat, vient la question de l'éligibilité.

M. Duverger ne croit pas qu'il faille admettre l'éligibilité des non-titulaires. Il peut y avoir des conflits entre les titulaires et les non-titulaires. De plus, le conseil universitaire sera appelé à statuer sur des questions de personnes lorsqu'il s'agira, par exemple, de présenter une liste de candidats pour une chaire vacante. Si les non-titulaires, c'est-à-dire les aspirants aux chaires, siègent dans le conseil, ils pourront se trouver dans une situation délicate vis-à-vis de leurs propres juges, de même que ceux-ci pourront être gênés dans la liberté de leur discussion et de leur jugement.

M. Desjardins répond que la situation ne sera délicate que le jour où l'un des délégués non-titulaires sera personnellement mis en cause; dans ce cas, la solution est bien simple : il se retirera tout naturellement de la séance du conseil. Dans toutes les autres circonstances, la présence des non-titulaires au conseil n'offre aucun inconvénient. Quant aux conflits que l'on redoute entre les idées des non-titulaires et celles des titulaires, ils ne seront jamais dangereux, les titulaires ayant les deux tiers des voix et étant, par conséquent, toujours assurés de faire prévaloir leur sentiment.

M. le Président appuie ces observations en faveur des non-titulaires. Le nombre des chaires étant limité, il pourra arriver qu'un maître éminent et d'une autorité reconnue soit obligé d'attendre longtemps le hasard d'une vacance. Faudra-t-il le tenir à l'écart et lui fermer l'accès du conseil, sous prétexte qu'il n'a pas encore le titre qu'il aurait eu cer-

tainement si les circonstances lui avaient été favorables!

M. le Président propose donc à l'assemblée d'admettre l'éligibilité des non-titulaires.

M. Dreyfus désirerait qu'on spécifiât davantage et qu'on restreignît l'éligibilité à ceux-là seuls des non-titulaires qui seraient chargés de cours.

M. Desjardins répond qu'il est inutile de spécifier dès à présent. La question se posera lorsqu'il s'agira de définir les diverses catégories de non-titulaires que comportera une Université.

Après cet échange d'observations, l'assemblée adopte, à l'unanimité moins deux voix, l'éligibilité des non-titulaires au conseil universitaire.

M. le Président demande quel sera le chef du conseil universitaire et de l'Université? On ne peut pas l'appeler recteur comme en Allemagne, le titre existant déjà avec des attributions officielles.

M. Duverger propose le titre de président, M. Perrot, celui de chancelier, comme en Angleterre.

L'Assemblée adopte le titre de chancelier.

Par qui le chancelier sera-t-il élu?

MM. Perrot et Dreyfus demandent qu'il soit élu par le corps électoral tout entier, afin qu'il ait plus d'autorité, surtout en dehors de l'Université.

M. Duverger, au contraire, préférerait qu'il fût élu par le conseil qu'il sera appelé à présider. Il n'est pas indifférent que le président d'une assemblée soit une personne sympathique aux membres de cette assemblée.

La question est mise aux voix. L'élection du chancelier par l'ensemble du corps électoral est adoptée par 7 voix contre 6.

MM. Petit de Julleville, Perrot et Desjardins proposent alors d'établir un roulement entre les Facultés afin que telle ou telle Faculté disposant d'un plus grand nombre d'électeurs, ne se rende pas maîtresse de l'élection et n'accapare pas pour elle le titre de chancelier. Une Faculté peut être momentanément réduite par des vacances ou des décès. Des coalitions peuvent se produire. Il est à craindre que l'équilibre entre les Facultés ne soit rompu.

M. Bufnoir ne croit pas nécessaire de poser le principe du

roulement entre les Facultés. Il faut avoir confiance dans le corps électoral. Il est certain qu'une tradition s'établira d'elle-même qui assurera à chacune des Facultés son tour de présidence. Quant aux coalitions, elle ne sont pas à redouter. C'est au contraire en se coalisant pour l'intérêt commun que les Facultés menacées par les ambitions de l'une d'entre elles empêcheront celle-ci d'établir et de perpétuer sa suprématie.

M. Dreyfus ajoute qu'il ne faut pas être lié par l'obligation d'un roulement.

Il pourra se produire des circonstances, des solennités internationales, par exemple, où l'Université aura intérêt à être représentée par un grand personnage scientifique. Il importe que, dans ces cas-là, elle puisse mettre en avant, comme chef, celui de ses professeurs, à quelque Faculté qu'il appartienne, dont elle est le plus fière et qui est pour ainsi dire sa gloire.

M. le Président met aux voix la question du roulement entre les Facultés pour le choix du chancelier.

Le principe du roulement est rejeté à l'unanimité moins une voix.

La séance est levée à onze heures.

Jules Martha.

Séance du 17 mai.

Présents : MM. Beaussire, Beudant, Boutmy, Dastre, Dreyfus-Brisac, Duverger, Jalabert, Lavisse, Marion, Mascart, Perrot, Petit de Julleville.

M. le Président demande à la réunion de reprendre la discussion sur les Universités.

M. Bufnoir, qui n'est malheureusement pas présent à la réunion, avait manifesté l'intention de demander une nouvelle délibération sur une décision prise à une précédente séance, et relative à la nomination des professeurs.

La réunion, considérant qu'il y aurait de sérieux inconvénients à remettre en question les décisions votées, après mûre délibération, par les personnes présentes à une séance antérieure, décide de passer à l'ordre du jour.

La discussion continue sur le *mode de nomination* des professeurs de l'Université.

M. Duverger rappelle qu'on a réservé la question de savoir si un mode spécial de nomination pourra être adopté pour certaines Facultés ; il propose que les professeurs des Facultés de droit soient nommés au concours. Il se réfère aux motifs qu'il a donnés dans la séance du 20 mars.

Cette proposition, mise aux voix, est rejetée.

M. le Président demande à la réunion si elle croit devoir se prononcer sur le sort des Facultés isolées. Faut-il déclarer qu'elles seront supprimées ou qu'elles seront conservées isolément, ou bien encore qu'elles seront rattachées aux Universités régionales ?

M. Mascart est d'avis que si l'on conserve les Facultés isolées, elles soient rattachées à une des Universités régionales.

M. Marion estime qu'il s'agit ici surtout d'une question administrative, qu'il n'appartient pas à la Société de résoudre. Ce n'est pas à nous de défendre les Facultés isolées. Elles sauront bien à l'occasion se défendre elles-mêmes.

M. Mascart déclare se ranger à cette opinion.

M. Duverger combat la réunion des Facultés isolées aux Universités. Il estime que ce rattachement aurait pour résultat d'affaiblir les Universités régionales. Il réserve la question de Lille et de Douai.

La réunion décide qu'il n'y a pas lieu de se prononcer sur le sort des Facultés isolées.

M. le Président rappelle que M. Dreyfus-Brisac, absent à une précédente séance, a proposé par lettre au groupe de Paris d'exprimer un vœu relatif à la personnalité civile des Universités. La réunion avait décidé d'ajourner la discussion pour permettre à M. Dreyfus-Brisac de développer sa proposition.

M. Dreyfus-Brisac explique que sa proposition a pour objet d'instituer auprès des Universités un conseil de patronage où siégeraient, à côté des membres de l'Université, des représentants choisis par les principaux donateurs (assemblées municipales et départementales ou simples particuliers). Il invoque en faveur de sa proposition l'autorité du regretté directeur de l'enseignement supérieur. M. Dumont a démon-

tré en termes saisissants, dans son rapport au congrès pédagogique de Londres, qu'il était nécessaire d'intéresser les municipalités au développement des nouvelles Universités régionales. Il faut espérer que les grandes villes rivaliseront entre elles de zèle et de sacrifices. C'est le meilleur moyen, dans un pays unitaire comme le nôtre, de faire naître cette émulation féconde qui a tant contribué à la prospérité des Universités allemandes, alors surtout que l'Allemagne était divisée en un assez grand nombre d'États reliés entre eux par un simple lien fédératif. M. Dreyfus-Brisac ne croit pas utile d'entrer pour le moment dans de plus grands détails; il désire seulement que la réunion exprime, en termes généraux, un vœu en faveur de sa proposition.

M. Duverger n'est pas seulement contraire à l'institution d'un conseil de patronage, placé à côté du conseil de l'Université; il combat, en principe, l'admission de membres étrangers dans le conseil universitaire. Ce conseil devra discuter et résoudre des questions infiniment délicates : questions de discipline, questions d'indépendance du professeur, questions de programmes, etc. Des étrangers ne peuvent pas sans inconvénient, sans danger même, tel que le retentissement au dehors, être mêlés aux débats sur ces questions.

M. Mascart ne partage pas les craintes de M. Duverger. Il connaît plusieurs grandes écoles où les conseils de perfectionnement établis à côté des conseils d'études rendent les plus grands services. Dans ces conseils de perfectionnement des personnes étrangères à l'enseignement siègent à côté de tous les professeurs de l'école.

MM. Perrot et Lavisse appuient également en principe la proposition de M. Dreyfus-Brisac. M. Perrot estime que la présence de représentants des municipalités et de quelques-uns des principaux donateurs contribuerait puissamment à la prospérité des nouvelles Universités. Il lui paraît naturel qu'ils soient appelés à contrôler l'emploi des capitaux et la gestion des biens donnés ou légués à l'Université. A son avis, c'est dans le conseil universitaire qu'ils devraient siéger et il croit que les membres de l'Université seraient heureux d'avoir pour collègues dans le conseil des hommes comme M. Bischoffsheim qui ont donné tant de preuves de

leur dévouement aux véritables intérêts de la science.

M. Duverger fait remarquer que les donataires et leurs héritiers ont le droit écrit, dans la loi, de surveiller l'accomplissement des charges ou conditions sous lesquelles les libéralités ont été faites. A un autre point de vue, on doit prévoir que les Universités rencontreront, surtout à leur naissance, des difficultés ; faut-il, à l'avance, leur imposer, dans le gouvernement de leur vie, une immixtion qui pourra les gêner? Ne vaut-il pas mieux attendre, sur ce point, l'expression de leurs vœux?

M. Lavisse est, comme M. Perrot, aussi d'avis que les donateurs (simples particuliers ou représentant des municipalités) devraient siéger dans le conseil universitaire. Le nombre de ces représentants devrait être naturellement limité et, dans dans ces conditions, leur concours ne pourrait qu'offrir les plus grands avantages. On pourrait stipuler dans les règlements qu'ils ne seraient pas convoqués aux réunions où seraient agitées des questions de discipline.

M. Marion est partisan de l'admission des personnes étrangères à l'enseignement dans le conseil de l'Université; il ne voit pas même d'utilité à les exclure en ce qui touche les questions de discipline. Il ne faut pas que les conseils universitaires deviennent de petites églises fermées au public.

M. Mascart a pu s'assurer à plusieurs reprises que les municipalités des grandes villes hésitaient à faire les sacrifices considérables qu'on réclamait d'elles, précisément parce qu'on leur interdisait le moyen de contrôler l'emploi de ces subventions.

M. le Président, sans se prononcer sur le fond de la question, croit cependant devoir faire observer que l'esprit des lois nouvelles sur l'organisation du Conseil supérieur de l'instruction publique et des conseils académiques paraît contraire à l'introduction dans les conseils universitaires de membres étrangers à l'enseignement.

M. Beudant répond que plusieurs personnes étrangères à l'enseignement siègent dans les conseils académiques et qu'elles y rendent les plus grands services.

M. Lavisse insiste sur la nécessité de donner une certaine satisfaction aux aspirations locales.

M. le Président met aux voix la proposition suivante :

Le groupe de Paris exprime le vœu qu'on fasse une place dans le conseil universitaire aux représentants des corps et des particuliers qui auront fait à l'Université des donations importantes.

Cette proposition est adoptée à l'unanimité moins une voix.

M. Duverger propose à la Société d'émettre, à la suite du vœu qu'elle vient d'adopter, un vœu relatif à la libre concurrence entre les futures Universités de l'État et les Instituts ou autres groupes libres.

M. Duverger invoque, en faveur de ce vœu, le souvenir de l'illustre et libéral M. Laboulaye, qui, le premier, a présidé la Société; il invoque aussi l'autorité des paroles prononcées par M. le ministre de l'Instruction publique, à la pose de la première pierre des nouveaux bâtiments du lycée Louis-le-Grand : «... L'Université admet, provoque même aujourd'hui la concurrence d'où naît l'émulation (1)... »

La Société souhaite certainement, dans l'intérêt des Universités régionales dont elle demande la création, qu'une concurrence efficace s'établisse entre ces Universités et les groupes d'enseignement supérieur libre.

Cette concurrence peut-elle exister entre des rivaux dont l'un est placé dans des conditions d'infériorité ?

Le Conseil supérieur de l'instruction publique donne son avis (art. 5 de la loi du 27 février 1880), notamment, sur les programmes, sur les règlements relatifs aux examens... La question du baccalauréat, par exemple, sera soumise à ce Conseil ; il n'y aura pas, dans la discussion, égalité entre l'enseignement de l'État et l'enseignement libre : le premier sera représenté par plus de trente conseillers élus par leurs collègues, tirant leur autorité, à la fois, de cette élection et de leur valeur personnelle; le second sera représenté par quatre conseillers dont le caractère et le mérite sont indiscutables, mais qui ne peuvent s'appuyer sur les suffrages de leurs collègues.

Même inégalité des garanties légales, en matière disciplinaire.

1. *Revue internationale de l'Enseignement* du 15 mai 1885, p. 579.

La Société d'enseignement supérieur, qui compte beaucoup d'universitaires, s'honorera si elle exprime, en vue d'une concurrence sérieuse entre les Universités de l'État et les groupes libres, le vœu que la loi du 27 février 1880 soit revisée dans un sens libéral.

M. Lavisse ne voit pas le lien qui rattache cette proposition aux questions actuellement en discussion. M. Perrot combat la proposition de M. Duverger. Il serait extrêmement dangereux d'émettre à la fin d'une séance un vote aussi grave et qui aurait tous les caractères d'une manifestation sur une question qui n'était pas même inscrite à l'ordre du jour.

M. Beudant fait observer que la Société est et doit rester une Société d'études. Plusieurs membres appuient ces observations.

La proposition de M. Duverger est rejetée à l'unanimité moins une voix.

La réunion décide ensuite que les décisions prises par le groupe sur la question des Universités seront l'objet d'un rapport général. M. Beaussire, président de la Société, est nommé rapporteur à l'unanimité.

La séance est levée à onze heures trois quarts.

RAPPORT DE ROGER MARTIN

SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

FAIT AU CONSEIL DES CINQ-CENTS
LE 19 BRUMAIRE AN VII

Roger Martin, au nom de la Commission d'instruction publique, présente un rapport sur le plan d'organisation générale d'instruction que cette commission était chargée de préparer. Voici l'analyse de ce travail :

La commission annonce que, pour toutes les parties de l'Enseignement déjà formées par la loi du 3 brumaire an IV, elle ne cherchera, en profitant de trois années d'expérience, qu'à perfectionner tout ce qui s'est fait, et à réparer les omissions échappées à cette loi.

D'abord, pour les écoles primaires, le nouveau projet offre quelques dispositions additionnelles qui paraissent de la plus grande importance. Il détermine un traitement fixe pour chaque instituteur, lequel traitement suivra jusqu'à un certain terme la progression de la population des communes. A ce traitement fixe est jointe une indemnité pour frais de logement et, en outre, une rétribution casuelle sur les élèves, établie par la loi du 3 brumaire. Mais, afin de donner quelque valeur à cette rétribution casuelle, sans compromettre la délicatesse de l'instituteur, le nouveau projet établit deux conditions importantes, la première qu'elle sera payée par les parents de tous les enfants mâles, non indigents, de l'arrondissement, depuis l'âge de sept ans jusqu'à dix, soit que lesdits enfants fréquentent ou ne fréquentent pas l'école; la seconde, que ladite rétribution casuelle sera remise au percepteur des contributions publiques, qui en comptera avec l'instituteur.

Après avoir donné les moyens de subsistance aux instituteurs, le nouveau projet, *pour honorer ce premier degré d'enseignement,* et y appeler un bon nombre d'hommes instruits, exige encore qu'après une certaine époque de l'ère républicaine, *nul ne puisse être promu à une place de professeur dans une école centrale, sans avoir rempli, au moins pendant deux années, les fonctions d'instituteur dans les écoles primaires,* soit pour remplir le grand vide qu'a laissé la loi du 3 brumaire entre l'École primaire et l'École centrale, soit pour former un supplément d'instruction aux enfants des citoyens qui, sans aspirer à l'éducation d'hommes de lettres, laquelle commence proprement à l'École centrale, peuvent acquérir plus de connaissances que n'en offriront les écoles primaires. Le nouveau projet établit encore que, dans quelques points remarquables de chaque département, deux ou trois instituteurs primaires seront réunis dans la même école, afin de donner à leur enseignement un degré d'élévation qu'il ne peut avoir dans les écoles ordinaires. *La forme de notre gouvernement doit faire attacher le plus grand intérêt à cette institution;* c'est elle qui peut seule répandre l'instruction parmi les artisans et les cultivateurs, et faire trouver des citoyens capables de remplir dignement les fonctions d'agent de commune et d'adjoint, d'assesseurs de juge de paix, d'électeurs, etc., pour lesquelles, dans l'état présent des choses, aucune sorte d'éducation n'est offerte à ceux qui sont appelés à les remplir.

C'est par les écoles primaires renforcées que la commission d'instruction publique entend suppléer aux écoles secondaires proposées dans la dernière session par Roger Martin et que le conseil n'admit point à cette époque.

Dans les mêmes communes où seront établies les écoles primaires renforcées, il doit être formé, d'après le nouveau plan, une école et un pensionnat pour les jeunes personnes du sexe et sans compter les grandes communes dont la population demandera seule quelques-uns de ces établissements, il en sera formé un par chaque arrondissement de police correctionnelle.

Dans ce projet, comme dans celui consacré par la loi du 3 brumaire, l'École centrale forme proprement le second

degré [d'instruction publique. Il en est conservé une par chaque département et les frais en sont pris sur les dépenses départementales. Le nouveau projet ajoute quelques professeurs et en supprime d'autres. Il conserve d'abord le professeur de dessin, comme le seul auquel est réservé l'enseignement des arts. Il établit un professeur de plus pour les langues anciennes et langue française; de façon que cet enseignement, dans l'École centrale, sera l'objet des travaux de trois instituteurs dont les cours se succéderont sans admettre cette interruption étrange portée par la loi du 3 brumaire, par laquelle deux années d'études consacrées à la physique expérimentale et aux mathématiques étaient intercalées entre les leçons de grammaire données par un seul professeur et celles des belles-lettres. Outre ces trois professeurs, chaque école aura un professeur de logique et d'analyse des opérations de l'entendement, un de mathématiques élémentaires, tant pures qu'appliquées, un d'histoire naturelle, un de morale et de législation : ce qui fait au total huit professeurs.

Dans quelques grandes communes où ces écoles seront plus nombreuses, le projet établit trois professeurs, en plus savoir : un second professeur de mathématiques, tant pures qu'appliquées, un second professeur de législation, et un de physique expérimentale et de chimie.

Sur la demande d'une administration centrale, le Directoire exécutif est autorisé à établir ces trois genres d'instruction partout où il sera reconnu nécessaire.

Le troisième degré d'instruction, dans le plan que nous analysons, est formé par les *lycées*. Il y en aura cinq dans toute l'étendue de la République.

L'enseignement des sciences et des belles-lettres y sera porté au plus haut degré d'élévation que permette l'état actuel des connaissances humaines.

Chaque lycée sera partagé en quatre classes, savoir : sciences mathématiques, sciences physiques, sciences morales et politiques, et belles-lettres. Les deux premières classes auront cinq professeurs chacune. Il en sera établi dix pour chacune des deux autres, ce qui fera en tout une association enseignante de trente professeurs. A chaque lycée

sera adjointe, en outre, une école de médecine, et si des circonstances locales appellent, dans un lieu déterminé, ce dernier genre d'enseignement sans offrir les convenances nécessaires à l'établissement d'un lycée, l'école de médecine y sera placée comme école spéciale et jouira des mêmes prérogatives que celles des lycées.

C'est à cela que se bornent, dans ce nouveau plan, les cours d'enseignement public pour les sciences et belles-lettres; mais sous le nom d'écoles spéciales, il présente une sorte d'instruction accessoire du plus grand intérêt.

Il établit sous cette dénomination, dans plusieurs points de la République, et notamment où seront placés les lycées, des écoles de peinture, sculpture et architecture, ainsi que des musées du Conservatoire d'arts et métiers, des écoles de musique, des écoles vétérinaires, des écoles pour les sourds et muets et pour les aveugles.

Dans la commune de Paris, il sera établi une école pour toutes les langues vivantes qu'il peut être utile de savoir; des cours d'antiquités et de langues orientales s'y feraient ordinairement.

Enfin, dans ce système, tout l'édifice de l'instruction publique est couronné par l'établissement des sociétés nationales des sciences, belles-lettres et arts et par celui des sociétés nationales d'agriculture et d'arts mécaniques. Le nouveau projet tend à diriger, autant qu'il est possible, ces sociétés vers le perfectionnement de l'instruction publique. Il propose d'en établir une auprès de chaque lycée, et même que le quart des places de la Société nationale des sciences et des arts soit spécialement affecté aux membres des lycées. Une loi générale sur l'établissement des pensionnats, tant auprès des écoles centrales qu'auprès des lycées, sur la police et les encouragements réservés à tous les établissements littéraires, termine le projet en question. Les diverses parties qui le composent seront le sujet d'autant de résolutions et développées dans des rapports particuliers. Celui que la commission annonce aujourd'hui est uniquement consacré à présenter l'ensemble de tous les projets, et à faire adopter quelques principes qui en sont les bases générales.

La commission sera entendue chaque jour, jusqu'à ce que

toutes les parties du plan étant connues et motivées, le conseil puisse en examiner l'ensemble et s'assurer qu'il remplit le but qu'on s'est proposé en demandant à sa commission un plan général d'instruction publique. (*Cette analyse est extraite du* Moniteur *du* 23 *brumaire an VII*, 14 *novembre* 1798.)

RAPPORT DE BRIOT

SUR L'ORGANISATION DES LYCÉES

FAIT AU CONSEIL DES CINQ-CENTS
AU NOM DES COMMISSIONS D'INSTRUCTION PUBLIQUE
ET DES INSTITUTIONS RÉPUBLICAINES RÉUNIES.

(Séance du 27 brumaire an VII).

Représentants du Peuple, Vos commissions d'instruction publique et des institutions républicaines, réunies, m'ont chargé de vous soumettre le projet d'organisation des lycées. Je viens remplir ce devoir, et faire précéder le plan conçu par elles des quelques développements préliminaires.

Les premières écoles créées par l'acte constitutionnel étaient la dette rigoureuse du corps social envers chacun de ses membres; mais si l'on recherche ce que doivent être au sein des sociétés politiques l'instruction et l'éducation, on se convaincra bientôt que l'avantage particulier de chaque citoyen et l'intérêt de l'État se réunissent pour exiger que les plus grands développements soient donnés à l'enseignement public; on verra des idées simples devenir la base d'un bon système d'instruction, et tracer une démarcation naturelle entre les diverses parties de son organisation.

Échappé des mains de la nature, l'homme a besoin du développement et de l'exercice de ses facultés; il doit apprendre à connaître ses droits, à en user, à les défendre; il faut aussi qu'il soit instruit de ses devoirs envers les autres et qu'il acquière les moyens de les remplir.

Voilà le but des premiers degrés d'enseignement, et il n'est pas inutile d'observer que les devoirs réciproques des individus s'accroissent en proportion des progrès de la civilisation, que la société exige davantage des membres qui le composent à mesure qu'elle devient plus grande et plus éclairée, et que par conséquent elle leur doit plus de soins et d'instruction.

Mais l'État est un tout individuel qui veut aussi se développer et s'étendre; il n'existe, ne s'agrandit que par une réunion de forces et de moyens qui doivent s'accroître en raison de ses efforts; ce grand corps ayant besoin d'une multitude de leviers et de rouages divers, est obligé de les créer et de les proportionner aux obstacles à surmonter, aux frottements à rencontrer; mais le génie s'enflamme, prend un essor et s'élance dans les espaces; chaque portion de lumière et de force acquise par un citoyen augmente les lumières et la puissance du corps politique; et de même que l'individu croissant en force doit étendre son instruction, de même aussi plus les sociétés s'éclairent et s'agrandissent, plus elles doivent répandre les lumières.

Il est donc, je ne dirai pas de l'avantage de la société, mais il est de son plus grand intérêt, mais il est de son devoir de donner à l'enseignement public les plus grands développements, de créer tous les moyens possibles de perfectionner toutes les facultés humaines, d'augmenter toutes les connaissances.

On a dit que les hommes de génie s'étaient formés dans leurs cabinets; je crois bien que, quand dans les écoles tout contribuait à étouffer et à refroidir le génie, il a été obligé de chercher ailleurs des aliments; mais on ne compte pas combien de talents se sont formés et agrandis dans les écoles et au milieu des académies; on ignore combien d'autres talents sont morts, à jamais perdus et ignorés, parce qu'il leur a manqué une circonstance ou un maître pour les réveiller. Ne serait-ce point dans un musée que le génie de Corrège, animé par l'aspect du tableau d'un grand maître, lui apprit que la nature l'avait fait peintre? On a ajouté qu'il ne fallait pas calculer la force et la puissance d'un peuple sur le nombre de ses écoles : cette idée n'a peut-être pas été méditée

avec assez de profondeur; je ne craindrai pas de me tromper, en avançant, au contraire, que la force d'un peuple, sa durée, sa splendeur surtout dépendent de la nature et de l'influence de ses écoles, et de l'impulsion que les institutions savent donner à l'opinion. S'il était besoin de donner de plus grands développements à ces vérités, l'histoire fournirait une foule de faits pour les appuyer; et si elle paraissait en offrir quelques-uns capables de servir à une opinion opposée, il resterait toujours à ses partisans à expliquer comment tant de nations faibles ont influé sur des nations plus puissantes; comment le peuple, naguère encore le plus avancé en économie politique, le plus puissant par les ressorts de son administration, est précisément celui d'où nous ont été transmises presque toutes nos connaissances dans ces deux importantes parties.

Les anciennes écoles ont été attaquées avec bien de la raison; il fallait attaquer davantage leur institution. En les créant pour l'enseignement, on semblait leur avoir défendu le perfectionnement de la science; on les avait circonscrites dans un cercle étroit, duquel elles ne pouvaient sortir, ni pour remonter aux éléments primaires des sciences et à la création des bonnes méthodes, ni pour descendre aux divers développements de ces mêmes sciences et au perfectionnement de la raison humaine. Qu'est-il résulté de ce vice radical? Presque toutes les écoles, les plus célèbres même, sont restées ce qu'elles étaient dans leur organisation primitive, tandis que tout s'éclairait et s'avançait autour d'elles. Quand l'enseignement public est en arrière de son siècle et de son époque, c'est bientôt un crime de le précéder; la secte des pédants est la plus exclusive et la plus intolérante; on a vu ce qu'ils savent faire quand une ignorance et des intérêts communs les unissent à l'autorité.

Les fastes des académies nous retracent d'immenses services; peut-être furent-elles aussi flétries par quelques grands ridicules; mais la voix seule de l'académie de Dijon, réveillant le génie de Rousseau, et donnant *Émile* à l'univers, rendrait à jamais leur souvenir cher à tout ami des sciences et de l'humanité.

Des réflexions aussi simples établissent la nécessité de ces grandes écoles où toutes les sciences peuvent être étudiées

et approfondies, où leur réunion les agrandit encore et les développe l'une par l'autre.

Parmi ces diverses sciences, les premières sont d'une nécessité plus universelle, plus habituellement sentie; les secondes, quoique d'une utilité moins générale, contribuent à procurer de grands avantages à l'État, à jeter un grand éclat sur une nation; plusieurs importent à l'industrie, aux spéculations particulières dont se composent en dernière analyse l'industrie nationale et les ressources de l'État; plusieurs des secours indispensables dans les divers moments de la vie; les unes sont la clef de quelques autres; celle-ci, le complément des premières; enfin celles mêmes qui ne sont que d'agrément particulier apportent encore quelque tribut à la masse commune, et il est avantageux à la société d'en ouvrir la carrière à ceux dont le génie s'est formé pour elles.

Un des plus grands bienfaits de la constitution est la création des écoles publiques; vous voulez surtout compléter l'organisation des premières et lui donner tous les avantages dont elle peut être susceptible; mais vous n'aurez pas plutôt terminé vos travaux sur cet important objet, que vous vous empresserez d'organiser les lycées et les écoles spéciales.

Nous ne pensons pas qu'on songe à contester la nécessité de cette organisation. Les écoles centrales, trop multipliées peut-être, ne pourront guère donner, surtout dans quelques parties, que des notions élémentaires : les professeurs recevant les élèves des mains des professeurs primaires, ou des mains d'instituteurs particuliers moins instruits et presque toujours dangereux, obligés de circonscrire leur cours dans les bornes de l'année scolaire, ne seront que rarement à portée de donner à quelques-unes de leurs leçons tous les développements qu'elles exigent; et dans ce cas même ils ne seraient entendus que par quelques-uns de ces sujets heureusement doués par la nature, que leur sagacité et leur laborieuse ardeur élèvent au-dessus de la médiocrité.

Combien de sciences aussi, combien de diverses parties même absolument indispensables, dont vous ne pouvez pas placer l'enseignement dans les écoles centrales, sans multiplier d'une manière ruineuse pour l'État des chaires que peu d'hommes seraient capables de remplir, et près desquelles

surtout la société n'a besoin de réunir qu'un petit nombre d'élèves.

C'est principalement pour l'enseignement des sciences philosophiques et politiques que cette organisation devient plus urgente et plus indispensable; nous n'avons presque rien qui remplace à cet égard les anciens établissements; si la superstition, s'écroulant sous le poids de ses forfaits, a justement entraîné dans sa ruine les écoles de théologie, si l'enseignement de la médecine a survécu et s'est même perfectionné, l'étude de la législation et de la jurisprudence a été presque entièrement négligée; c'est cependant chez un peuple libre et sous un gouvernement populaire que le droit public, les principes de la législation et de l'économie politique doivent être universellement médités, approfondis et développés. Ce serait bientôt pour nous une honte insigne si cette science protectrice de la liberté des nations avait moins de chaires au milieu de nous que dans les écoles d'Allemagne. En nous contestant donc la nécessité des lycées, il faudrait réclamer avec nous la prompte formation d'écoles spéciales pour les sciences philosophiques et politiques; et on sent facilement qu'il doit y avoir entre ces écoles et nos vieilles écoles de droit la même différence que celle que la postérité remarquera entre la République et le royaume de Louis XVI.

Il n'est pas nécessaire d'insister longtemps sur les principes qui doivent servir de base à l'organisation de l'instruction publique; cette partie est une de celles sur lesquelles on a le plus écrit; et si ce n'est pas celle qu'on a le plus approfondie, on ne peut pas contester que les hommes les plus éclairés des précédentes législatures n'aient singulièrement facilité nos méditations et notre marche par les lumières qu'ils nous ont laissées. Parmi tant de conceptions si recommandables, je ne sais quel sentiment mêlé de douleur et d'admiration ramène souvent vers les plans de Condorcet : cet homme célèbre formait l'instruction publique à la destruction de la monarchie, son corps enseignant devait étouffer la royauté et la superstition entre ses bras nerveux; il serait peut-être en ce moment dangereux pour la République, incompatible avec la constitution, impossible à organiser dans plusieurs de ses parties; mais Condorcet a établi les véritables principes, et

c'est en grande partie dans ses écrits qu'il faudra puiser les idées saines et philosophiques sur cet important objet de nos travaux.

Nous nous sommes indignés souvent des retards survenus dans l'organisation de l'instruction publique et de la plus grande partie de nos institutions; représentants du peuple, les générations qui nous suivent s'applaudiront de cette heureuse lenteur; au milieu des troubles de la Révolution, toute espèce d'organisation aurait été trop dépendante des préjugés, des hommes et des circonstances; nos institutions, échappées alors imparfaites du volcan révolutionnaire, seraient déjà en quelque sorte discréditées, et n'auraient plus cette influence que leur assurent l'expérience, le besoin général et les progrès de la philosophie. Parmi les divers plans d'instruction publique proposés jusqu'à ce jour, il n'y en a aucun qui n'eût été froissé par les événements, entraîné par de grands frottements, attaqué par la découverte de quelque vérité nouvelle. Les hommes de l'ancien régime n'auraient pas été assez éclairés, assez régénérés pour remplir les places de l'enseignement républicain, et l'édifice bâti de pièces incohérentes, formé de matériaux monarchiques, s'écroulerait peut-être en ce moment, malgré vos efforts, sans qu'il fût bien facile de le relever. Disons aussi que s'il est un temps où une nation n'ait aucun besoin d'école et d'instituteurs, c'est l'époque d'une révolution; alors toutes les idées se bouleversent et s'épurent; toutes les vérités comme tous les préjugés s'examinent et se discutent; alors toutes les têtes bouillonnent, toutes les âmes se répandent; les obstacles sont franchis aussitôt qu'aperçus, les projets exécutés avant même d'être entièrement conçus; alors l'esprit s'élance au-devant des découvertes, dévore l'instruction, renverse, déplace, crée, recueille et amoncelle des faits, des vérités, des erreurs, des observations; alors se forme une manière de voir, d'agir, une méthode enfin exacte ou erronée, mais qui amène toujours quelques résultats utiles; alors il faut que l'enseignement soit nul ou il est mauvais (à moins qu'il ne s'exerce sur des objets totalement étrangers à la révolution); alors il est bon que chaque individu soit livré à ce qui l'entoure, à ce qu'il voit, à l'expérience même de ses erreurs et de ses fautes;

alors le maître est sans moyens comme sans influence ; circonscrit dans sa méthode et dans ses vieux principes il n'est plus entendu ; opposé, il parle dans le désert ; suivant le torrent, il devient écolier lui-même avec d'autant plus de désavantage qu'il se souvient de sa qualité de maître : à peine quelques-uns ont assez de génie pour concevoir le projet de s'emparer du mouvement et de le diriger, et dans ce cas encore leur méthode sera celle du pilote au milieu de la tempête, qui consiste dans l'art d'y céder avec le moins de perte et de danger possible. D'ailleurs, si de pareils instants sont quelquefois perdus pour l'instruction, ils ne le sont jamais pour l'éducation ; et je ne craindrais pas d'avancer un paradoxe en affirmant que la grande école des événements était incompatible avec les écoles d'enseignement. Quelques années de révolution présentent presque toujours une distance de quelques siècles. Les révolutions sont la gymnastique des peuples.

Quelles grandes leçons nous avons reçues en peu de temps, et quelles traces profondes elles ont laissées dans les esprits ! Quelle école que l'école de la Révolution ! Comme elle a admirablement régénéré et préparé les hommes ! Combien de talents elle a fait éclore ! Combien de ressorts nouveaux elle a créés ! Ces grandes idées, ces principes, ces théories, à peine connus par quelques hommes du premier ordre, sont devenus des vérités pratiques et familières ; le *Contrat social*, incompréhensible pour une partie de nos anciens légistes, est devenu le catéchisme du peuple ; vos jeunes gens riraient de pitié à l'aspect seul du pédant qui leur inspirait naguère les sentiments de l'effroi ou d'une vénération stupide. S'il fallait avouer qu'il y a, parmi nous, moins de savants du premier ordre, ce dont je suis éloigné de convenir, qui de vous ne s'élèverait aussitôt pour attester en réponse que la généralité des citoyens est plus éclairée, mieux pensante, plus industrieuse, plus capable de grandes choses, plus rapprochée de toutes les vérités, de tous les genres de conceptions, qu'elle ne l'était il y a seulement dix ans ?

Aujourd'hui le besoin d'instruction est généralement senti ; il ne l'était pas pendant la Révolution. La preuve de ce fait, c'est que vos écoles commencent à se peupler, qu'on les

voit fréquentées même par des gens qui n'aiment pas les institutions républicaines, tandis que, pendant la Révolution, les écoles de toutes les couleurs et de tous les partis étaient presque entièrement abandonnées. Si on excepte cette portion abâtardie de la jeunesse française, troupeau servile et adulateur d'une poignée de femmelettes corrompues qui la dégradent, tous les jeunes citoyens sentent le prix du talent et des connaissances; ils éprouvent le besoin d'exister, d'avoir un état, de la fortune, de l'indépendance, de la considération; ils savent qu'il n'y a pas deux moyens d'en acquérir, et que la gloire ainsi que la probité, le talent de même que la fortune, ne sont ni dans les tripots ni dans les ruelles.

Quelles circonstances plus favorables pour organiser l'enseignement public! Nos écoles centrales ont peut-être plus rendu de services depuis deux ans, plus avancé les progrès de l'enseignement public, que les anciens collèges n'avaient fait pendant cent ans. Cinq ans ne seront pas écoulés, et les lycées que vous allez organiser auront plus fait pour les sciences que toutes les universités et toutes les Sorbonnes que tant de gens affectent de regretter.

Ce serait peut-être ici le lieu, citoyens collègues, d'apprécier quelques-unes des déclamations hypocrites que tant de gens se sont permises contre la Révolution, et de discuter les reproches d'ignorance et de vandalisme que les ennemis de la République se plaisent tant à prodiguer à ses défenseurs. Cette époque de la Révolution, qui nous rappelle de grands crimes et des pertes dont nous gémissons chaque jour, marquera aux yeux de la postérité, par des exploits plus grands encore. Ce Muséum national, digne de la nation qui l'a créé, et du génie dont il conserve les chefs-d'œuvre; ces pièces qui ont honoré la scène régénérée et enflammé tous les cœurs de haine pour la tyrannie, que l'enthousiasme accueille dans d'autres républiques, tandis que notre faiblesse les laisse proscrire sur nos théâtres; ces hymnes énergiques, ces chants de gloire et de triomphe qui, dans nos camps comme dans nos plaines, au milieu des combats comme dans les fêtes nationales, électrisaient les enfants de la liberté, enfantaient le courage, inspiraient l'héroïsme, récompensaient la vaillance et la vertu; l'agriculture, la chimie, encouragées, perfectionnées;

la télégraphie annonçant la fuite honteuse des étendards ennemis, et reportant en quatre heures aux vainqueurs de Condé les palmes accordées par les représentants de la France; l'art aérostatique dirigé par le vainqueur de Fleurus et prenant part aux trophées des guerriers; le salpêtre s'échappant des entrailles de la terre, et presque aussitôt foudroyant les armées des rois; l'École des enfants de la Patrie, l'Institut militaire des invalides, s'élevant au milieu des dissensions civiles, et promettant au guerrier mourant au champ d'honneur un appui, une mère pour ses enfants, et à la République des élèves pour la défendre un jour, l'École militaire des Sablons, près de laquelle semblèrent veiller les génies qui, à Sparte et chez les Perses, présidaient à l'éducation des guerriers... toutes ces institutions, et d'autres que j'omets encore, représentants du peuple, voilà ce que la postérité, plus juste que les passions contemporaines, ne regardera pas comme l'ouvrage d'une poignée de vandales.

A-t-elle donc été bien plus favorable aux sciences et à la civilisation, cette autre époque où je ne sais quelle misérable secte de petits hommes affectait de répandre sur les sciences des fleurs qu'elle n'osait trop publiquement encore offrir à la monarchie, où pour obtenir le brevet de savant il ne fallait que prononcer le mot de *vandalisme* et de *vandale*, et évoquer l'ombre de Lavoisier?...

Ils nous reprochent des malheurs et des destructions, ils triomphent parce que les débris du colosse royal ont entraîné en s'écroulant des établissements qu'il aurait fallu ménager, des hommes qu'il aurait fallu révérer et défendre.

Non, citoyens législateurs, ce n'est pas avec de pareils hommes que nous voulons pleurer sur l'urne révérée de Condorcet; son ombre républicaine se soulèverait contre leurs regrets hypocrites; et leur dirait d'une voix lugubre : « Vous avez souri quand vous avez vu un républicain frappé au nom de la République; lâches, vous n'avez pas même fait grâce à Bailly, vos outrages ont profané sa tombe. »

Était-ce donc pour favoriser les progrès des arts qu'ils assassinaient Dorfeuille, qu'ils persécutaient et flétrissaient plusieurs de nos premiers artistes dramatiques? Était-ce au nom des sciences qu'ils voulaient dresser l'échafaud de cet

homme célèbre qui a rendu Condillac à notre siècle? Était-ce par zèle pour les lettres qu'ils proscrivaient le courageux et infortuné Louvet, qu'ils déversaient l'opprobre sur un des meilleurs poètes de la Révolution, parce que tous deux, indignés contre les égorgeurs, avaient fait entendre le cri de la justice et de l'humanité? Étaient-ils bien philosophes, ces hommes qui, abreuvés du sang d'une des plus respectables victimes du royalisme, voulurent anéantir le calendrier républicain parce que c'était lui qui l'avait présenté à la tribune?... Ils se sont dits les restaurateurs des sciences et des arts; où sont donc leurs conceptions, leurs établissements, leurs trophées littéraires?... Ils ont donné aux belles-lettres le *Réveil du peuple et l'Intérieur des comités révolutionnaires;* à la philosophie la réfutation d'Helvétius et la traduction du Psautier; à la morale des homélies de Jordan; à la législation les poteaux constitutionnels; à la République enfin le deuil et les assassinats...

Enfants des Français régénérés, quelque jour vous jugerez vos pères, vous prononcerez entre les républicains et leurs assassins; vous direz de quel côté furent le courage et la vertu, où se trouvèrent au contraire la bassesse et l'infamie.

Sans doute, citoyens représentants, bien des hommes éclairés ont été cruellement froissés par la Révolution; mais fallait-il confondre avec ses principes les abus qui en étaient la suite et des crimes qu'elle n'a jamais avoués! Combien n'y a-t-il pas de gens de lettres auxquels la patrie a droit de reprocher bien des torts, ou une honteuse inaction? Quels hommes devaient nous servir de guide aux jours de notre régénération, si ce n'est ceux qui connaissent tous les faits héroïques, qui apprécient toutes les conceptions sublimes, et qui sont brûlés par la soif de la gloire et de la célébrité? Eh! qu'importent les injustices et les persécutions contemporaines à quiconque sent en son âme l'amour des hommes et le courage du devoir? Les cendres de Descartes rapportées dans le sein de son ingrate patrie, la statue décernée à Jean-Jacques-Rousseau, la pompe triomphale de Voltaire, le dôme majestueux du Panthéon, tout criait aux savants : « Ayez du courage; défendez les droits des peuples, éclairez le monde, la postérité vous regarde; et si vous êtes malheu-

reux, elle vengera votre mémoire et illustrera vos tombeaux. »

L'homme vulgaire agit par l'attrait des récompenses et l'impulsion de l'intérêt, mais celui qui est digne de faire du bien aux hommes, n'envisage que le peuple et les générations futures; et quand tout s'écroulerait à la fois autour de lui, sur la terre et dans l'avenir, eh bien, en se couvrant de son manteau, il se replie dans sa conscience et s'enveloppe de sa vertu. Cet illustre Romain dont le nom est également cher à l'éloquence, à la philosophie et à la liberté, abandonna-t-il la cause populaire au retour d'un honteux exil? Le vit-on pactiser avec Verrès ou avec les successeurs de Catilina, balancer pour se rendre au camp de Pompée, craindre de braver la mort pour combattre un tyran? Savants, voilà votre modèle; vos têtes pouvaient tomber sous le fer d'Antoine; c'est encore là qu'étaient la gloire et l'immortalité.

Mais les fautes et la pusillanime négligence de plusieurs hommes éclairés ne font que nous rendre plus chers tous ceux qui, attachés au char de la Révolution, ont consacré leurs plumes et leurs veilles à accélérer les progrès de la raison publique; ces hommes qui, étrangers aux malheurs publics et aux crimes des factions, n'ont pensé qu'à propager, à développer les idées saines et les conceptions généreuses. Ah! qu'ils jouissent des lauriers par eux mérités; qu'ils reçoivent, en ce jour, nos actions de grâces; ce sont ces hommes dont la patrie réclame les secours, qu'elle appelle dans ses écoles, auxquels elle veut confier le soin de consolider son existence et d'assurer sa splendeur. Qu'ils s'empressent donc de nous apporter le tribut de leurs talents et de leur expérience; que leur raison devienne, s'il est possible, la raison publique, et leur connaissances, la science de tous les citoyens. C'est à eux surtout qu'il appartient de nous donner ces méthodes élémentaires et philosophiques, si ardemment désirées par tous les bons esprits.

Un homme dont le nom doit être prononcé avec respect par tout instituteur, qui a été aux sciences ce que Descartes fut à la philosophie, et Jean-Jacques Rousseau à l'art social, Condillac, a ouvert la carrière la plus belle et la plus étendue. Professeurs, osez vous y lancer, la raison vous conduira

par les routes de l'analyse; en créant des méthodes nouvelles, des traités élémentaires et complets, vous épargnerez à la jeunesse bien des travaux superflus, bien des recherches vaines, vous utiliserez pour des découvertes nouvelles des moments sagement économisés, vous leur épargnerez l'étude souvent stérile des anciennes erreurs pour les élever plus rapidement à la hauteur des conceptions du génie.

Représentants du peuple, ce sera un des premiers succès que vous obtiendrez en organisant les lycées; ce sont ces écoles qui donneront aux sciences tous les développements qui peuvent les utiliser et les agrandir, où se feront les discussions les plus importantes, les expériences les plus utiles, là où se composeront les bons traités.

En général, ce n'est que dans les écoles que se font les bons livres élémentaires; nous trouvons sans doute des conceptions, de l'ordre, des développements, dans les ouvrages des savants; mais je ne crains pas d'avancer que nul ne peut faire un bien bon traité sur un art ou une science quelconque, et en donner des notions toujours claires et utiles, s'il n'a fréquenté les écoles et acquis quelque expérience dans l'enseignement public. Ce n'est qu'en remplissant les fonctions honorables d'instituteurs qu'on apprend à suivre la marche, les opérations, les progrès de la raison humaine, qu'on se forme à l'art plus difficile qu'on ne pense de se faire entendre.

Les hommes de génie de tous les siècles ont eu souvent besoin de commentateurs qui les mettent à portée de la masse des autres hommes, et il n'est pas hors de propos de remarquer que la plus grande partie d'entre eux ont éprouvé le besoin de tracer les éléments de leur art, d'expliquer les ressorts de leur talent, en un mot de travailler à l'éducation publique. Si les noms d'Aristote, de Cicéron, de Descartes, de Bacon, de Jean-Jacques Rousseau, de Condillac, de Thomas, sont invoqués par tous les hommes éclairés, professeurs, voilà aussi les hommes de la nature et du génie, les instituteurs des siècles : riches de leurs lumières et des progrès de l'esprit humain, osez concevoir le projet de les surpasser. Ce n'est pas un prince, un roi, ce n'est pas même un fils chéri que vous avez à instruire ou à diriger; ce n'est pas dans la cour d'une reine que vous avez à briller; ce ne sont pas les

palmes d'une académie qui vous sont offertes; vous êtes appelés au milieu du portique de la grande nation; ce sont les enfants des Français que vous avez à former pour la République, au milieu des trophées conquis par leurs pères.

Ce n'est pas à vous, citoyens représentants, que nous parlerons de la nécessité d'environner les instituteurs de confiance et de respect; ils sont au nombre des premiers des hommes de la nation; nous commettons aux soins des magistrats notre fortune, notre sûreté, notre vie; mais c'est aux instituteurs que nous confions ce qui fait la sûreté et la gloire des États, l'opinion publique; c'est entre leurs mains que nous remettons nos enfants, c'est-à-dire le maintien et les destinées futures de la République. Malheur à ceux qui ne sentent pas le prix d'un aussi sublime ministère! Honte et flétrissure à l'homme méprisable qui ne voit dans ses fonctions qu'une place, un traitement! Anathème au fonctionnaire prévaricateur qui, flétrissant à la fois la raison et la patrie, corrompt la morale de l'enfance, prépare des ennemis à la République et des valets à la royauté! Honneur au contraire, cent fois honneur à ces instituteurs estimables dont les veilles utiles agrandissent le domaine de la pensée, donnent des élèves aux sciences, et à la liberté des défenseurs dignes d'elle. Les lycées dont nous proposons l'organisation sont la réunion des sciences les plus indispensables et les plus généralement utiles, soit pour les citoyens, soit pour les hommes publics, quel que puisse être leur emploi dans la société, soit pour la splendeur du corps politique lui-même. Ils seront le complément de l'enseignement public, le foyer bienfaisant d'où une chaleur régénératrice se répandra sur toutes les parties de l'instruction nationale. C'est là que, nourri des premiers éléments donnés dans les écoles centrales, perfectionné souvent par des études particulières, on viendra s'instruire de tous les détails d'une science ou de plusieurs sciences, les étudier dans leurs développements divers, assister aux plus belles expériences; c'est là que se formeront les savants, que s'élèveront les bons professeurs qui doivent un jour honorer nos écoles; c'est là que diverses sciences s'agrandiront en se prêtant un mutuel appui, en se facilitant réciproquement des

développements, plus difficiles, impossibles peut-être, sans cet heureux assemblage.

Deux partis se présentaient à nous : celui de diviser l'enseignement et de le répandre dans de petites écoles, multipliées autant que possible; le second, de réunir au contraire les principales sciences dans de grandes écoles, où toutes les lumières fussent placées les unes à côté des autres. Le premier système ne nous a pas séduits : diviser les grands établissements d'enseignement public, c'est diminuer les moyens d'instruction et les rendre nuls dans quelques parties; ce serait enlever aux élèves la faculté de s'instruire dans plusieurs sciences à la fois, et les forcer en quelque sorte à ignorer les parties analogues à la science qu'ils étudient; ce serait établir une foule d'écoles médiocres qui, n'ayant que peu de moyens d'émulation, peu de professeurs habiles, seraient bientôt éclipsées et rendues inutiles par les succès de celles qui auraient plus de moyens; ce serait organiser les écoles plutôt pour l'intérêt de quelques localités que pour le bien de l'enseignement. Ce qui nous a déterminés surtout à prendre ce parti, ce sont les vues d'économie, qui, sans nous avoir entièrement influencés, ce qui eût été dangereux, n'ont pourtant pas été négligées dans notre travail. Il est plusieurs sciences fondamentales dont l'enseignement est indispensable dans chaque école; il aurait fallu pour chacune ses bâtiments, ses pensionnats, sa bibliothèque, son musée, son jardin, et peut-être d'autres accessoires; vous voyez comment ce plan aurait multiplié la création des places et des dépenses. Dans notre système, au contraire, nous avons repoussé ou négligé pour le moment la création de toute place qui ne tiendrait pas à l'ensemble, à l'institution fondamentale du lycée, et nous proposons même plusieurs professions dans les écoles centrales des lieux où vous jugerez à propos de placer les lycées.

La réunion des sciences dans de grandes écoles nous a paru tellement indispensable au progrès et à la splendeur de l'enseignement, tellement avantageuse sous l'aspect de l'économie et de la civilisation, que nous vous proposerons de réunir aux lycées, comme partie intégrante, les écoles de médecine dont vous ordonnerez l'organisation. Si nous n'avions envi-

sagé cette réunion que sous le point de vue de l'économie, nous vous dirions : En réunissant ces écoles, vous évitez de doubler des bibliothèques, des jardins de botanique, des laboratoires de chimie, des cabinets de physique; vous évitez de doubler les cours de mathématiques, de chimie, d'histoire naturelle, de physique, de méthode des sciences, et ces seules économies vous donneraient les moyens de créer un jour un lycée de plus. Mais la réunion de ces diverses sciences dans une même école nous a paru propre à assurer des avantages bien plus inappréciables : en effet, les mathématiques, la logique, sont devenues le fondement et la clef de toutes les connaissances humaines; l'étude des sciences morales et politiques est utile à tous mais indispensable pour quiconque peut être appelé à remplir dans la société des devoirs ou des fonctions publiques; les connaissances littéraires facilitent, accompagnent, embellissent l'étude de toutes les sciences et de tous les arts : plusieurs sciences sont soumises aujourd'hui au calcul mathématique; la chimie s'applique avec succès aux arts, aux sciences, même à plusieurs de nos opérations vitales; la botanique peut devenir la récréation de ceux mêmes qui n'auraient besoin d'y chercher aucun but d'utilité. Que feraient plusieurs parties des sciences médicales sans les sciences exactes, l'anatomie, la physiologie, par exemple, sans les mathématiques? Qui ne sent l'importance de l'hygiène, que nous devons rendre, s'il est possible, la science pratique du peuple, et qui devient plus indispensable à l'homme, à mesure qu'il s'éloigne davantage de la nature et des champs?

Ainsi, dans nos lycées, le jeune médecin pourrait s'enrichir, à son gré, des connaissances philosophiques et littéraires; l'homme de loi chercherait, dans ce qui l'entoure, les moyens d'allier les arts et les sciences à la législation; le physicien, le mathématicien, acquerraient des notions littéraires, philosophiques et médicales : chaque élève, sortant de ces écoles, posséderait la science qu'il aurait choisie dans tous ses développements, et serait riche en outre des connaissances utiles sur les mathématiques, la physique, la législation, les lettres et l'art oratoire, l'économie politique, l'hygiène... Jugez par là combien de lumières ces écoles peuvent

faire refluer dans la société et combien la réunion des sciences peut concourir puissamment aux progrès de la raison universelle. Nous sommes arrivés au point où celui qui n'a approfondi et étudié qu'une seule science, prétendrait inutilement au titre de savant, d'homme éclairé. Depuis la publication de l'Encyclopédie et le perfectionnement des sciences, on a mieux senti chaque jour l'enchaînement qui existe entre toutes les connaissances humaines, et c'est encore un des traits qui caractérisent ce siècle, la vie tout entière; pour acquérir une science et se rendre célèbre, il fallait alors rechercher la vérité au milieu du chaos des erreurs, on ne savait ni enseigner ni apprendre. Simplifions les méthodes, et nous agrandirons le cercle de la vie; donnons à d'autres sciences le temps consacré autrefois à apprendre et désapprendre des erreurs; rapprochons l'enseignement public de la nature et de l'esprit humain. On ne savait pas autrefois que celui qui connaissait les principes d'une langue, savait toutes les langues, et n'avait plus que des applications à faire. Il y avait plus loin de l'état de nature à la découverte d'une lunette d'approche que de cette lunette à l'observation de la planète d'Herschell. Ce n'est qu'au bout de quelques milliers de siècles que le génie a lancé sur la terre le dogme de la souveraineté du peuple; le premier qui a su le concevoir et s'est senti la force de le développer, a dû croire à la chute prochaine des trônes et à la possibilité de la démocratie. C'est à présent surtout qu'il est possible d'obtenir les plus grands succès; nous sortons une seconde fois de l'état de nature; débarrassés des langes de notre enfance, nous sommes propres à toutes les grandes institutions, capables des plus grands efforts; donnez à nos écoles l'impulsion de la nature et du génie; peuplez-les d'esprits créateurs, amis des hommes et de la gloire, et bientôt nos bibliothèques ne nous retraceront plus guère que des souvenirs; les plus belles conceptions, utilisées, propagées par l'instruction, se populariseront chaque jour; le génie ne sera plus en quelque sorte le patrimoine de quelques hommes, il sera le domaine du peuple, le régulateur de nos destinées futures.

Je sais bien qu'il n'appartient pas à tous, que jamais on ne réalisera un peuple de savants et de raisonneurs, mais on

aura un peuple éclairé et dirigé par la raison; le génie embrase, éclaire et vivifie tout ce qui l'entoure; son heureuse influence s'étend sur tout ce qui peut réverbérer ses rayons. Élevons le peuple à la hauteur de ses sublimes conceptions, ou plutôt accoutumons le génie à parler au peuple, à vivre au milieu de lui, à le familiariser avec son langage; avec le peuple, il sera dans son élément naturel; car le génie est essentiellement populaire et expansif.

Nous vous proposons d'organiser cinq lycées, dont l'un serait placé au centre, et les quatre autres dans les quatre points de la République qui vous paraîtront les plus convenables.

En déterminant les lieux de placement, votre sagesse saura se rendre inaccessible à tous les intérêts de localités pour ne voir que l'utilité générale et le bien de l'enseignement. Après avoir examiné longtemps en quel lieu il convenait davantage de placer les lycées, nous nous sommes déterminés à vous proposer les communes de Bruxelles, Dijon, Toulouse, Poitiers et Paris. Vous vous convaincrez peut-être facilement qu'il serait difficile de les placer d'une manière plus convenable et plus conforme à l'intérêt des divers arrondissements qui pourront leur être donnés.

Les écoles de médecine faisant partie des lycées seraient placées dans les mêmes lieux[1]. Cependant une sixième école de médecine resterait à Montpellier, où elle semble naturalisée, et où de grands succès l'ont rendue célèbre. Loin de vous proposer la suppression de cette école, nous vous engagerons au contraire de toutes nos forces à la conserver.

Trente cours différents, divisés en quatre sections, formeraient l'enseignement du lycée. La première section, comprenant les sciences mathématiques, aurait cinq professeurs; la seconde section, comprenant les sciences physiques, aurait également cinq professeurs; mais les connaissances littéraires, les sciences morales et politiques, exigeant de plus

1. A l'exception du lycée de Dijon, auquel on ne réunirait point d'école de médecine, si on se détermine à conserver à Strasbourg l'école de santé qui y est actuellement existante; la crainte de détruire, tandis qu'il faut conserver, et la difficulté d'organiser une école de médecine à Dijon, semblent indiquer ce dernier parti.

grands développements, surtout chez un peuple éclairé et penseur, où les notions relatives à l'art social et à l'économie politique font essentiellement partie de l'éducation des citoyens, nous n'avons pas pensé pouvoir attacher moins de dix professeurs à chacune des sections qui les concernent.

Vous jugerez sans doute qu'il serait superflu de donner des développements sur chacune des chaires dont nous proposons la création; leurs dénominations seules indiquent assez leur importance : nous n'en demandons aucune qui n'ait pour but l'enseignement d'une véritable science, d'une science utile, importante, digne d'être étudiée dans tous ses développements, propre à répandre de grandes lumières, et dont les notions peuvent se distribuer avec avantage dans les divers états de la société.

On pourrait objecter que nous proposons la création d'un grand nombre de chaires, et l'épuisement actuel des finances donnerait de la force à cette objection; mais toute autre création serait nécessairement incomplète et insuffisante; les plans présentés jusqu'à ce jour sur l'instruction publique demandaient un plus grand nombre de places : il faut remarquer d'ailleurs que les lycées ne peuvent être organisés que successivement, ils entreront en activité dès que la moitié des professeurs seront élus; quatre ou cinq ans peuvent s'écouler avant qu'ils soient entièrement organisés.

Enfin nous créons pour l'avenir, et non pour l'instant qui nous fuit. On nous reprocherait avec plus de raison peut-être de ne pas assez multiplier les établissements dans un aussi grand État, de négliger des sciences, des branches, dont les avantages sont généralement avoués. Nous le dirons franchement, citoyens représentants, votre commission aurait proposé un plan plus étendu, si elle n'avait pas craint de créer les places pour les hommes, et si elle ne doutait pas de la possibilité de trouver dès à présent avec facilité des hommes bien propres à toutes les places dont elle propose la création : mais si les succès des premiers lycées répondent à nos espérances, si une paix prochaine multiplie autour de nous les moyens de prospérité publique, si de nouveaux besoins se font sentir dans l'organisation de l'enseignement, éclairés par l'expérience, il serait facile d'établir de nouvelles chaires,

d'en modifier d'autres, de former même de nouveaux établissements.

Le lycée de Paris a semblé devoir être augmenté de neuf professeurs. Il est des sciences qui ne peuvent bien s'enseigner encore que dans cette grande commune; il en est d'autres dont il est intéressant de donner de plus grands développements, pour lesquelles il est besoin de ressources, d'expériences qu'on chercherait vainement ailleurs, et qu'il faut se hâter de propager. L'anthropologie, par exemple, qui n'est ni la science physique ni la science morale de l'homme, mais la réunion de toutes deux, et qui recherche et explique leurs rapports; l'anthropologie s'enseigne avec quelque succès dans des universités d'Allemagne; le jour où chaque citoyen connaîtrait bien l'influence de ses affections sur ses forces physiques, le rapport de ses opérations mécaniques, de ses sensations, avec les opérations de l'entendement et les passions de l'âme, on aurait fait un grand pas vers la perfection et la santé de l'espèce humaine.

Vous ne serez pas surpris, sans doute, d'entendre proposer la création d'une chaire de commerce; nous nous sommes étonnés nous-mêmes que chez un peuple industrieux, qui doit chercher dans le commerce une des sources les plus sûres de sa prospérité, on ait négligé de donner des éléments de cette science, plus nécessaire dans une démocratie que dans tous les autres États. Celui qui regarde le commerce comme un art mécanique ou une science de chiffres, peut bien garder une boutique ou agioter à la Bourse; mais ce n'est pas aux yeux de cet homme que le génie de l'industrie fera briller son divin flambeau.

Le professeur qui ne ferait, pendant les premières années, que développer et analyser les principes de Raynal, expliquer les causes et les effets de l'industrie nationale, et ses rapports avec celle des autres nations, mettre un peu à contribution les veilles d'un homme connu par des travaux utiles dans cette partie; celui-là aurait peut-être assuré bien des richesses à sa patrie, et préparé d'utiles méditations pour un ouvrage élémentaire. Les élèves, acquérant en même temps des notions sur les mathématiques, la géographie statistique, l'économie politique, les langues vivantes, sentiront bientôt

avec quelle facilité leurs conceptions et leur audace peuvent rendre les autres hommes tributaires de leurs ressources et de leur industrie.

Deux modes d'élections se sont offerts pour la première formation des lycées : celui de confier au Directoire exécutif le choix du premier tiers des professeurs; et celui d'appeler pour ce choix un jury composé d'un certain nombre de citoyens élus par l'arrondissement du lycée. Le premier moyen nous a semblé préférable, comme moins susceptible d'inconvénients, et ayant en sa faveur l'exemple de la formation de l'Institut national; cependant, pour éviter toute surprise faite à la religion du gouvernement par la médiocrité qui chercherait à l'investir, il a paru sage de circonscrire les premiers choix dans l'arrondissement respectif de chaque lycée.

Ces choix, et ceux qui doivent ensuite compléter l'organisation des lycées, ne peuvent se faire qu'avec beaucoup de lenteur, et cette lenteur semble même utile et désirable; il y a d'ailleurs des parties dont l'enseignement n'est pas urgent, et peut être différé. En déterminant que chaque lycée entrera en activité sitôt que la moitié des professeurs sera élue, nous abandonnerons à la sagesse du Directoire exécutif et des premiers professeurs le soin de remplir les chaires qui resteront vacantes à mesure qu'il se présentera des candidats dont les talents éprouvés et connus mériteront de fixer les suffrages. On ne peut trop inviter le gouvernement et les professeurs à être difficiles dans leurs choix, et à ne nommer que des hommes supérieurs et dignes de la haute importance qui doit être attachée à ces écoles, et en état de concourir puissament aux succès des sciences : il vaut mieux que les chaires restent longtemps vacantes que d'être envahies par la médiocrité.

Votre commission a cru devoir rendre très difficile la destitution des professeurs, et leur donner une garantie contre les attaques de l'envie et de l'intrigue. Les fonctions d'instituteur sont à coup sûr les plus difficiles à remplir et celles où la permanence des fonctionnaires est la moins opposée au maintien de la démocratie; il faut que les professeurs, certains de conserver leurs places, autant qu'ils en seront dignes, ne s'occupent d'aucun projet capable de les distraire de leurs

intéressantes fonctions. Les savants sont étrangers aux intrigues, aux grandes agitations, souvent incapables de repousser les coups de la calomnie : il ne faut pas que celui qui a consacré ses veilles à l'étude, aux progrès des sciences, à la splendeur de sa patrie, puisse voir ses cheveux blancs flétris par une injustice, ou par une surprise faite à l'administration publique. Les foudres du Vatican et les parlements qui firent brûler *Émile*, ont également disparu sans retour; mais dans aucun temps nous ne devons être exposés à voir reparaître quelque chose de semblable à ces ordonnances qui proscrivaient la doctrine de Descartes, et faisaient enseigner la philosophie péripatéticienne. Le jour où les savants ne seraient que des adulateurs, où les instituteurs deviendraient les esclaves de la puissance, il faudrait déplorer à jamais l'avilissement de l'opinion, et désespérer des destinées de la République.

C'est par ces mêmes considérations que nous proposons de fixer aux professeurs des traitements capables de leur assurer une existence honorable.

Les connaissances nécessaires à un bon professeur ne s'acquièrent que par de longues veilles; il doit faire bien des sacrifices, consumer bien des années pour être en état d'enseigner avec quelque distinction. Il est indispensable qu'il se fasse une bibliothèque particulière; appelé à une chaire, il importe qu'il ne soit distrait de ses travaux par aucune spéculation étrangère, aucun besoin dans sa famille; il doit être un savant, un instituteur, l'homme de la patrie et de ses élèves, et rien de plus; souvent même toute autre occupation, tout autre genre d'industrie avilirait son caractère et ses fonctions. Nous avons cru même devoir lui interdire toute espèce de cours particuliers; quoi qu'on en dise, ces sortes de cours ôtent aux professeurs une partie de leur considération, ne sont le plus souvent utiles qu'aux dépens des cours publics, et présentent des idées de cupidité, de vénalité, des spéculations d'intérêt, indécentes de la part d'un homme de lettres, et qui tôt ou tard éteignent ou dégradent le génie. L'usage contraire serait en vain allégué; il n'est qu'un abus contre lequel il faudrait s'élever avec force pour l'honneur même des sciences, s'il ne fallait pas croire qu'il sera bientôt

réformé par tous ceux qui ont à cœur les progrès de l'enseignement et le soin de leur propre gloire.

Enfin, l'organisation des lycées pourra être complétée par l'établissement de secours accordés aux talents pauvres, aux succès obtenus dans les premières écoles; des prix, des encouragements de plusieurs genres, peuvent être créés successivement, et entretenir dans les lycées et dans les écoles centrales une noble émulation, l'amour des sciences et les progrès des arts.

Nous ne présentons pas ce plan, citoyens collègues, comme plus parfait que ceux précédemment présentés; nous ne cherchons même à établir aucune comparaison; il nous a semblé plus simple, plus exécutable, plus analogue aux circonstances, plus capable d'une utilité générale et prochaine, et plus susceptible d'accueillir sans dérangement toutes les vues, toutes les mesures qui pourraient s'offrir par la suite et tendre à des perfectionnements graduels et successifs.

Quelque jour nous vous entretiendrons d'un grand lycée normal, où les professeurs futurs viendraient s'instruire au grand art d'enseigner. Cette sublime conception d'un génie immortel, qui peut-être aurait dû précéder tous nos établissements d'instruction, a sans doute été plus d'une fois la matière de vos méditations; une expérience malheureuse, mais dont bien des résultats utiles effacent le ridicule qu'on à si légèrement voulu y attacher, n'a fait que nous convaincre de la nécessité de fonder une pépinière de professeurs et d'élémenter la science de l'enseignement; l'art si difficile de former les hommes ne sera pas précisément celui qui resterait parmi nous sans écoles et sans maîtres : espérons que le temps nous donnera les unes, et que le génie enfantera les autres.

Représentants du peuple, plus d'une fois nos regards se sont fixés avec un vif intérêt sur ces écoles; souvent nous avons envisagé dans l'avenir, l'heureuse influence qu'elles peuvent exercer. Quelque jour, leur organisation pourra être plus complète; des sociétés nationales s'élèveront à côté d'elles et leur serviront d'appui et de moyens de développement; leurs études, leurs examens, deviendront des épreuves nécessaires pour exercer des états ou remplir des fonctions

dans la société; c'est là que viendront se perfectionner, c'est de là que sortiront le médecin bienfaisant, l'administrateur éclairé, l'homme de loi, défenseur de la liberté publique et des droits des citoyens; c'est là que le physicien, le mathématicien, l'homme de lettres érudit et philosophe, se livreront à tous les développements de ces sciences, s'éclaireront par les détails et l'habitude d'une utile expérience.

Jetez les yeux sur les siècles anciens, afin de les reporter ensuite sur le vôtre. Les murs du Portique et du Lycée se sont écroulés; l'enceinte du Prytanée est à peine démarquée par des ruines obscures; le voyageur fixe d'un œil consterné le lieu où se célébrèrent tant de fois les Jeux olympiques; le génie de l'éloquence erre plaintif et sans essor autour du Forum... Le génie a abandonné ces contrées, et aussitôt leurs peuples se sont roulés dans la poussière...

Ici, représentants des Français, ici le Forum, le Portique, le Prytanée, le Lycée créateur des grands hommes, ici les sublimes institutions de la Perse et de Sparte, peuvent de nouveau s'élever et s'agrandir, perfectionnées par l'expérience des siècles. Si la nature seule enfante le génie, c'est à vous qu'il appartient de l'éveiller, de lui ouvrir la carrière, de lui offrir les palmes de la gloire : accourant à votre voix, il viendra dans ces écoles allumer son feu sacré; la Grèce renaissant de ses cendres vous envierait vos succès; ces hommes qui ont été les flambeaux des siècles voudraient s'asseoir dans vos chaires; Aristote quitterait Alexandre pour venir y développer les principes des constitutions; Platon y parlerait de la République; Isée, Isocrate blanchi par les ans, enflammeraient le génie de Démosthènes; on verrait alternativement Horace et Boileau prescrivant à Voltaire les règles de la littérature, et Cicéron lisant ses harangues à Servan, à Dupaty, à Loiseau de Mauléon; Jean-Jacques Rousseau, son *Contrat social* à la main, voudrait herboriser dans vos jardins; là on le verrait épancher son âme dans le sein d'Émile, et lui montrer alternativement la pervenche et la statue de la Liberté.

Représentants du peuple, quand la tombe enveloppera vos urnes funéraires, ces écoles parleront de vous aux générations qui s'avancent, elles attesteront aux nations vos lumières,

votre amour pour les sciences, les grandeurs de vos conceptions ; elles feront un monument éternel de vos bienfaits envers le genre humain, et de la majesté du peuple que vous représentez.

Voici le projet de résolution.

PROJET DE RÉSOLUTION

Le Conseil des Cinq-Cents, après avoir entendu le rapport de ses commissions d'instruction publique et des institutions républicaines réunies, sur l'organisation des lycées.

Après les trois lectures prescrites par l'acte constitutionnel, faites dans ses séances des...

Déclare qu'il n'y a pas lieu à l'ajournement, et prend la résolution suivante.

TITRE PREMIER

PLACEMENT ET COMPOSITION DES LYCÉES

ARTICLE PREMIER. — Il y a dans la République cinq écoles consacrées aux sciences mathématiques et physiques, aux sciences morales, économiques et politiques, et aux belles-lettres, réunies en des établissements communs qui portent le nom de lycées.

ART. 2. — Ces lycées sont nommés et placés ainsi qu'il suit :

Lycée du Nord, à Bruxelles ;

Lycée de l'Est, à Dijon ;

Lycée du Sud, à Toulouse ;

Lycée de l'Ouest, à Poitiers ;

Lycée du Centre, à Paris.

ART. 3. — Chaque lycée est divisé en quatre sections, savoir :

PREMIÈRE SECTION

SCIENCES MATHÉMATIQUES

Mathématiques pures	2	professeurs.
Mathématiques appliquées	1	—
Astronomie	1	—
Géométrie descriptive et théorie des arts mécaniques	1	—
TOTAL	5	professeurs.

DEUXIÈME SECTION

SCIENCES PHYSIQUES

Physique expérimentale	1	professeur.
Chimie	1	—
Botanique et agriculture	1	—
Zoologie et anatomie comparée	1	—
Minéralogie et métallurgie	1	—
TOTAL	5	professeurs.

TROISIÈME SECTION

SCIENCES MORALES ET POLITIQUES

Méthode des sciences, analyse des opérations de l'entendement	1	professeur.
Logique et grammaire générale	1	—
Histoire philosophique des peuples, et chronologie	1	—
Géographie et statistique	1	—
Morale, droit naturel et droit public	1	—
Jurisprudence criminelle	1	—
Jurisprudence civile	2	—
Économie politique et administration	1	—
Commerce	1	—
TOTAL	10	professeurs.

QUATRIÈME SECTION

BELLES-LETTRES

Théorie des beaux-arts en général et en particulier de l'éloquence et de la poésie.	1	professeur.
Antiquité et langue celtique.	1	—
Langue et littérature latines	1	—
Langue et littérature grecques	1	—
Langues orientales.	1	—
Belles-lettres.	2	—
Action oratoire.	1	—
Langues vivantes analogues aux localités.	2	—
Total.	10	professeurs.

Art. 4. — Il y a près de chaque lycée une bibliothèque publique et une collection de médailles et de monuments antiques réunies dans le même bâtiment; les médailles et monuments antiques sont sous la surveillance du professeur d'antiquité; la bibliothèque est confiée à un bibliothécaire qui est de droit membre du lycée et chargé de faire un cours de bibliographie.

Il leur est donné des adjoints lorsque le Directoire exécutif le juge convenable.

Art. 5. — Il y a près de chaque lycée un jardin de botanique et d'agriculture sous la direction du professeur de botanique, et un cabinet d'histoire naturelle sous celle des professeurs de zoologie et de minéralogie. Il y a également un cabinet de physique et un laboratoire de chimie sous la direction des professeurs chargés de ces deux sciences.

Art. 6. — Dans les communes où sont placés les lycées, l'enseignement de la physique, de la chimie, de l'histoire naturelle, de la législation et des belles-lettres, n'a lieu que dans les écoles des lycées, sauf les exceptions que le Directoire exécutif est autorisé à admettre d'après la demande des administrations, auquel cas l'enseignement se fait dans les

écoles centrales d'une manière plus élémentaire, et qui sert d'introduction à celui qui a lieu dans le lycée.

De même, dans les communes précitées, les bibliothèques et jardins des lycées, les cabinets d'histoire naturelle et de physique, les laboratoires de chimie qui y sont attachés, sont communs aux écoles centrales sous la surveillance des professeurs des lycées.

Art. 7. — Les diverses sections du lycée de Paris sont augmentées ainsi qu'il suit, savoir :

La première, de deux professeurs de mathématiques appliquées ;

La deuxième, d'un professeur de physique, un de géographie physique, un de théorie des arts mécaniques ;

La troisième, d'un professeur d'anthropologie ;

La quatrième, d'un professeur de langue et littérature latines, un professeur de langue et littérature grecques, un professeur d'action oratoire. Total, 9 professeurs.

Le lycée de Paris n'a pas de professeurs de langues vivantes ni d'histoire naturelle, dont l'enseignement est l'objet d'écoles spéciales.

Art. 8. — Dans la commune de Paris, la bibliothèque dite du Panthéon est affectée au lycée ; il y est fait un cours d'antiquités par le professeur chargé de cette partie.

Il en est fait un second dans la Bibliothèque nationale, où la chaire actuellement existante est conservée comme chaire du lycée.

Art. 9. — Les chaires du Collège de France sont supprimées et les professeurs deviennent de plein droit membres du lycée de Paris, chacun dans le genre analogue aux fonctions qu'il a remplies.

Art. 10. — Les administrations centrales sont chargées de désigner les bâtiments nationaux nécessaires pour l'établissement des lycées, et d'y ordonner les arrangements convenables pour les leçons, les bibliothèques, cabinets, laboratoires, et les cérémonies publiques.

TITRE II

NOMINATION ET TRAITEMENT DES PROFESSEURS DES LYCÉES ; MODE DE LEUR DESTITUTION

Art. 11. — Chaque lycée a un arrondissement déterminé par le Directoire exécutif.

Art. 12. — Le Directoire exécutif fixera de même l'époque de l'installation des différents lycées. Cette installation ne pourra se faire qu'un jour de fête nationale, et lorsque la moitié au moins des professeurs sera nommée.

Art. 13. — Le Directoire exécutif nommera le tiers des professeurs de chaque lycée, selon la proportion de ses différentes sections ; il ne pourra choisir que des citoyens résidant ou nés dans l'arrondissement du lycée pour lequel ils seront nommés.

Art. 14. — Tout citoyen qui voudra concourir pour une place de professeur dans un lycée se fera inscrire dans les deux mois qui suivront la promulgation de la présente, sur un registre ouvert par l'administration centrale du lieu où le lycée est établi et désignera les places auxquelles il se croit propre.

L'administration centrale formera le tableau des candidats inscrits et l'adressera au Directoire exécutif.

Art. 15. — Dans les trois mois qui suivront la nomination faite par le Directoire exécutif du premier tiers des professeurs qui doivent composer les lycées, les citoyens élus par lui se réuniront au lieu fixé pour le placement du lycée, afin de procéder à la nomination des autres professeurs.

Art. 16. — Le mode de concours ou d'examen sera déterminé par les premiers professeurs élus, de manière cependant que les candidats absents, connus par leurs écrits ou leurs connaissances, puissent également être nommés aux chaires de professeurs.

Art. 17. — Chacun des professeurs élus sera appelé, s'il est présent, à concourir aux élections postérieures ; dans le cas où il y aurait des chaires pour lesquelles il ne se présenterait

pas des sujets réunissant toutes les qualités convenables, les chaires resteront vacantes, et il y sera pourvu selon le mode déterminé ci-après. Le lycée pourra entrer en activité lorsque la moitié des professeurs sera nommée.

Art. 18. — Lorsqu'une chaire de professeur dans un lycée vient à vaquer, le lycée en donne avis au Directoire exécutif et à toutes les administrations centrales de la République, en fixant l'époque à laquelle se fera l'examen des candidats qui se proposeront : il leur est donné au moins deux mois pour se présenter.

Art. 19. — Les professeurs du lycée réunis fixent le mode de concours et d'examen; ils nomment entre eux cinq membres, dont trois au moins dans la section où la chaire se trouve vacante : ces cinq membres forment le jury chargé de l'examen.

Art. 20. — L'examen terminé, le jury propose dans une assemblée de professeurs le candidat auquel il donne son suffrage; si les deux tiers des membres du lycée votent pour son admission, le candidat est élu professeur.

Art. 21. — Dans le cas contraire, si le jury persiste dans sa présentation, les membres et le commissaire de l'administration centrale du département où est placé le lycée sont appelés à une nouvelle assemblée de professeurs et votent avec eux; la nomination se fait à la majorité absolue des suffrages.

Art. 22. — Un professeur de lycée ne peut être destitué que par délibération de tous les professeurs réunis en assemblée générale.

Cette assemblée est convoquée à cet effet un mois à l'avance par le président du lycée. Le professeur inculpé a le droit d'y être entendu. Celui des membres du lycée qui s'absente de cette assemblée est tenu de lui faire part de ses motifs, et de s'y rendre si l'assemblée ne les admet pas.

Art. 23. — Nulle assemblée des membres du lycée, pour délibérer sur la destitution d'un professeur, ne peut être convoquée que sur la demande écrite de dix professeurs, ou d'une autorité constituée de la commune où est placé le lycée, ou du Directoire exécutif.

Art. 24. — Le Directoire exécutif a le droit de suspendre

de leurs fonctions un ou plusieurs professeurs du lycée. Dans ce cas le commissaire du pouvoir exécutif près l'administration centrale du département où se trouve le lycée fait convoquer dans un mois l'assemblée des professeurs, et il y assiste avec les membres de l'administration centrale, sans que toutefois ils aient le droit de concourir aux délibérations.

Art. 25. — Lorsqu'il existe un arrêté de suspension porté contre un professeur, l'assemblée générale du lycée ne peut pas s'ajourner à plus d'un mois.

Dans le cas où l'assemblée décide qu'il n'y a pas lieu à destitution, le professeur suspendu reprend ses fonctions.

Art. 26. — Le traitement du professeur d'un lycée est doublé de celui accordé aux membres de l'administration centrale du lieu de leur placement; ce traitement est payé, de même que celui des fonctionnaires salariés, par le trésor public.

TITRE III

PRIX ET ENCOURAGEMENTS

Art. 27. — Tous les ans chaque lycée propose et distribue, s'il y a lieu, quatre prix, dont les sujets sont choisis par chacune des classes du lycée, et publiés six mois d'avance au moins dans toute la République.

Art. 28. — Nul n'est admis à obtenir ce prix s'il n'est ou n'a été instituteur ou professeur dans les écoles primaires ou centrales, s'il n'a suivi trois ans les cours d'un lycée, ou s'il n'a remporté deux prix dans une école centrale.

Art. 29. — L'administration centrale du lieu où est placé le lycée envoie à toutes les écoles centrales de la République les procès-verbaux des séances du lycée qu'il y a lieu d'imprimer, de même que les ouvrages couronnés qu'il juge convenable de publier.

Art. 30. — Tous les ans il est décerné au moins un prix pour chaque cours du lycée, dont le sujet, ainsi que le mode de concours, sont fixés par les sections respectives. Les

élèves qui ont suivi les cours pendant l'année sont seuls admis à obtenir ce prix.

Art. 31. — La distribution des divers prix et encouragements accordés dans le lycée a lieu le jour de la fête nationale qui précède immédiatement les vacances, pour les prix accordés aux élèves, et le jour de la rentrée publique, pour ceux créés par l'article 27.

Art. 32. — Chaque élève paie une rétribution de 50 francs par an : le conseil d'administration de l'école exempte de cette obligation au moins un quart des élèves pour cause d'indigence. Tout élève qui a remporté un prix dans le lycée en est également dispensé.

Art. 33. — Les rétributions payées par les élèves forment une caisse particulière affectée à l'achat des prix à distribuer chaque année[1].

TITRE IV

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Art. 35. — Nul ne peut être professeur dans un lycée, s'il n'est citoyen français âgé de vingt-cinq ans accomplis.

Art. 36. — Les fonctions de professeur de lycée sont incompatibles avec toute autre fonction publique, excepté avec les fonctions relatives à l'enseignement, sous l'autorisation du Directoire exécutif.

Dans le cas où un professeur serait appelé à remplir les fonctions de membres du corps législatif ou du Directoire exécutif, il peut se faire remplacer provisoirement, et alors il présente son remplaçant qui doit être agréé par la majorité des professeurs. L'acceptation de toute autre fonction ou emploi public est regardée comme une abdication des fonctions de professeur.

Art. 37. — Aucun professeur de lycée ne peut faire de cours particuliers, sous quelque prétexte que ce soit; celui

1. L'article 34 est omis dans le rapport imprimé.

qui contreviendrait à cette disposition serait censé avoir abdiqué ses fonctions.

ART. 38. — Nul ne peut être admis à suivre les cours d'un lycée en qualité d'élève, s'il n'a suivi deux ans au moins les cours d'une école centrale.

ART. 39. — Les membres du lycée élisent chaque année un président, un secrétaire, et trois membres qui forment avec les deux premiers le conseil d'administration de l'école. Ils reçoivent une indemnité égale au sixième de leur traitement.

ART. 40. — Les professeurs des lycées portent à leurs leçons et dans les cérémonies publiques le costume qui leur est donné par la loi.

ART. 41. — Les professeurs des lycées déterminent les règlements particuliers de l'école; ils sont soumis à l'approbation du Directoire exécutif.

ART. 42. — La présente résolution sera imprimée; elle sera portée au Conseil des Anciens par un messager d'État.

TABLE DES MATIÈRES

TROISIÈME PARTIE

DE QUELQUES LIVRES NOUVEAUX

APPENDICE

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. - 20924.

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 20021.

